

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



TESIS DOCTORAL

**La autorregulación (self-regulation) de la conducta y
educación : teoría y técnicas**

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR
PRESENTADA POR

Luis Pantoja Vargas

DIRECTOR:

Millán Arroyo Simón

Madrid, 2015

Luis Pantoja Vargas

TP
1981
213



x-53-269707-2

LA AUTORREGULACION (SELF-REGULATION) DE LA CONDUCTA
Y EDUCACION, TEORIA Y TECNICAS

Departamento de Pedagogía Sistemática
Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación
Universidad Complutense de Madrid
1981

© Luis Pantoja Vargas
Edita e imprime la Editorial de la Universidad
Complutense de Madrid. Servicio de Reprografía
Noviciado, 3 Madrid-8
Madrid, 1981
Xerox 9200 XB 480
Depósito Legal: M-32031-1981

Autor: LUIS PANTOJA VARGAS

LA AUTORREGULACION (SELF-REGULATION)
DE LA CONDUCTA Y EDUCACION. TEORIA
Y TECNICAS.

Director: PROF. DR. DN. MILLAN ARROYO SIMON

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

Facultad de Filosofia y Letras

Sección de PEDAGOGIA

Año 1981

I N T R O D U C C I O N

"The basic task in self-control training is to teach individuals how to regulate the organism-environmental interaction processes to achieve their own goals".

McCullough et al., 1977, p. 331.

("La tarea básica del entrenamiento en el autocontrol es enseñar a los individuos la manera de regular los procesos de interacción organismo-medio ambiente en orden a lograr sus propias metas").

"The more you know about yourself, your social learning history, and the empirically validated principles of behavior change, the more choices you will have, the more self-control you will exhibit and the more freedom and dignity you will possess".

Craighead et. al., 1976, p. 19.

("Cuanto más te conozcas a ti mismo, tu propia historia de aprendizaje social y los principios de cambio conductual comprobados empíricamente, tantas más oportunidades de elección tendrás, mayor autocontrol podrás mostrar y más libertad y dignidad poseerás").

El campo de la psicología moderna que en los últimos años más se ha desarrollado, probablemente sea el denominado "MODIFICACION DE CONDUCTA", tecnología directamente derivada del condi-

cionamiento operante de Skinner e indirectamente del condicionamiento clásico de Pavlov. Sus éxitos han ido creciendo día a día y, al mismo tiempo, le han abierto las puertas de los más insospechados campos de la conducta del hombre de los que, claro está, la educación no ha sido una excepción. Testigo de este rápido desarrollo es la enorme proliferación de artículos publicados en revistas científicas y de divulgación en los últimos años.

A través de la "modificación de conducta", los principios científicos del conductismo han demostrado su aplicabilidad y su eficacia al ser referidos a conductas concretas del hombre tanto normales como patológicas. Sin embargo, el mismo hecho del desarrollo rápido y la consecución de la eficacia, han puesto de manifiesto deficiencias y contradicciones internas de tipo antropológico, ético, jurídico y, en el campo que nos concierne, educativo. Tales contradicciones, como la puesta en duda de la libertad y dignidad del hombre en favor de la defensa de un determinismo de la conducta humana que permita la medida objetiva, el control exterior y la predicción casi absoluta del comportamiento, postulados todos de la ciencia de la conducta, han movido a psicólogos y educadores hondamente preocupados por la defensa de la dignidad humana, a purificar esta tecnología conductista añadiendo puntos de mira teóricos y técnicas aplicadas superadoras de la parcialidad skinneriana. Los objetivos de estos estudiosos han sido fundamentalmente superar el vaciamiento de la interioridad del hombre, afrontar el problema de la indeterminación y de la responsabilidad personal en el propio destino y aprovechar las técnicas conductistas "comprobadas empíricamente" para ponerlas al servicio del mismo hombre en la construcción de su propio destino. Este acrisolamiento de la "modificación de conducta" ha desemboca-

do en la última década en otra tecnología conductual denominada "AUTORREGULACION DE LA CONDUCTA" (que incluye el autocontrol y la autodirección científica) emergida de la primera con la vocación de superar los problemas antropológicos, éticos, jurídicos y educativos que aquélla poseía. Este movimiento está consiguiendo actualmente adeptos procedentes de diversos campos teóricos, debido probablemente a que parece ser una síntesis superadora de posturas teóricas unilaterales y anquilosadas y a que sus técnicas han demostrado experimentalmente ser eficaces no sólo en la lucha contra comportamientos indeseables o patológicos, sino en la más ordinaria y normal autodirección vital.

De todo esto se deduce que hoy en día es injustificado desde todo punto de vista ignorar en las universidades europeas la existencia de esta psicología aplicada y, por lo que nos concierne como educadores, estamos convencidos de que la autorregulación, el autocontrol y la autodirección son temas centrales en la formación actual del pedagogo, puesto que un hombre se dice educado cuando es capaz de autodirigir su propia vida respetando los derechos de los demás en una coexistencia activa con los otros (personas y objetos), es decir, cuando es capaz de establecer relaciones armónicas entre su yo y el otro. Por otra parte, es sabido que la educación es una historia de modificación comportamental donde el educador intenta, organizada y sistemáticamente, influir en las jóvenes generaciones para que se comporten según los valores, mores y tradiciones de la sociedad en que les ha sido dado labrar su existencia. Siendo esto así, el campo de la educación se convierte en un lugar propicio para la aplicación de las técnicas conductuales, bien para ejercer un control exterior bien para enseñar a que sea el propio individuo quien aprenda a dirigir

su existencia sirviéndose de dichas técnicas.

Ahora bien, si atendemos a la segunda disyuntiva podemos comprobar fácilmente cómo las técnicas de la autorregulación y, en último término, el análisis científico de la conducta, cumplen un importante cometido dentro del proceso educativo humano que consta de una tendencia continua e intencional hacia la perfección humana para intentar conseguir el debería ser ideal, en cuanto que se ponen al servicio del hombre para proporcionarle información acerca de cómo cambiamos nuestro comportamiento, cómo modificamos la conducta de los otros, cómo los otros modifican la nuestra y acerca de qué técnicas son eficaces para utilizarlas en su lucha por conseguir su debería ser ideal.

Al considerar este servicio que presta al hombre el análisis científico de la conducta en su dimensión de la autorregulación, entramos de lleno en el campo del ideal educativo del hombre. En efecto, desde hace mucho tiempo, por no decir desde la época de los griegos, se ha venido considerando al hombre educado como aquél que es capaz de autogobernarse, de autodirigirse, de ejercer autodomínio sobre sí mismo, de empuñar el cetro en contra de sus pasiones, que no necesita del control exterior para comportarse adecuadamente según sus valores en armonía con los vigentes en la sociedad, que sabe hacia dónde va y hacia dónde quiere dirigirse.

Ahora bien, ¿qué otra cosa pretende la autorregulación científica sino que sea el propio hombre quien dirija su existencia haciéndolo consciente de su situación real, de los valores que gobiernan sus vida, de los obstáculos que encuentra en él mismo y en el medio para buscar su perfección, del control que sobre

él ejerce el medio ambiente, y al mismo tiempo enseñándole el uso de técnicas científicas adecuadas para que sea él mismo su propio científico? En este sentido estamos convencidos de que a través de la autorregulación llegamos a la educación, siendo la primera un medio para conseguir la segunda. Y esta circunstancia esclarece por qué la autorregulación (teoría y técnica) constituye un tema central en la formación del pedagogo cuya misión básica es la de preocuparse por la educación integral de la persona humana.

Por otra parte, la consideración de la autorregulación como medio científico al servicio del hombre para su propia autodirección y autonomía responsable nos coloca, dentro del campo de la teoría psicológica y de la psicoterapia, en la más pura armonía de las escuelas. En efecto, la actual tendencia del llamado "guidance" es la de considerar que ha de ser el mismo individuo quien autodirija su propio cambio. Esto aparece claro en la terapia de Carkuff, según se desprende de la investigación doctoral realizada muy recientemente sobre este autor por M. Marroquin (1981) en donde se ve cómo ha existido una evolución lenta desde la estricta concepción de C. Rogers, que nada quiere saber de técnicas conductistas hasta otros, como Carkuff, cuyo principal interés es ayudar a que sea el mismo hombre quien se autodirija aunque para ello sea necesario recurrir a técnicas conductistas o de otra índole, siempre a partir del ángulo de referencia del propio sujeto, instruyendo previamente a la persona en su manejo.

La autorregulación científica de la conducta vendría a ocupar, por consiguiente, un lugar privilegiado de encuentro de tendencias opuestas, ya que teóricamente también defiende la autodirección prolongada y para ello ofrece técnicas experimentadas

y eficaces. Al menos puede desempeñar un papel de continuación o de complementación de la terapia humanista tal como viene concibiéndose en la actualidad.

Todas estas y muchas otras razones han suscitado en nosotros el interés por estudiar los fundamentos teóricos y las técnicas de la AUTORREGULACION, en vistas a ponerlas al servicio de la educación en el sentido que antes hemos comentado. Teniendo como punto de partida el convencimiento acerca de la importancia que este tema encierra para la formación pedagógica, nuestro estudio enfoca en primer lugar, y a manera de introducción, las raíces históricas de la autorregulación, con el objeto de poner de manifiesto cómo se deriva del "análisis científico de la conducta" y cómo rompe los límites teóricos del mismo causando una revolución psicológico-pedagógica. A continuación nuestro interés se dirige a estudiar los fundamentos teóricos y las técnicas autorregulativas que de ellos se deducen. En cuanto a los primeros, se ponen de manifiesto y se analizan los problemas teóricos fundamentales, como por ejemplo, la determinación del contenido semántico de "self", pieza clave en el concepto y definición de autorregulación y autocontrol, y se explicitan aquellos marcos teóricos que la experimentación ha permitido idear para explicar los procesos de autorregulación.

Una vez conocida la procedencia histórica de la autorregulación, su contenido teórico y las técnicas derivadas, elegimos el campo de la educación para intentar averiguar las aplicaciones que en el mismo se hayan hecho de las técnicas de autorregulación, en donde distinguimos distintas edades evolutivas, diversos tipos de conducta normal y desadaptada, y diferentes paradigmas experimentales procedentes de enfoques teóricos si no completa-

mente opuestos sí diferentes. En este mismo contexto intentamos presentar una posible metodología para enseñar la autorregulación y el autocontrol dentro del aula escolar.

Por último, nuestro estudio analiza las perspectivas teórico-científicas que creemos posee la autorregulación en el contexto de las teorías psicológicas más opuestas, como son el humanismo y el conductismo, en donde afirmamos fundamentalmente que la autorregulación supera, al menos teóricamente, la dicotomía antinómica psicológico-pedagógica humanismo versus conductismo.

Quisiéramos finalmente advertir que en el modo de citar a los autores de que nos hemos servido como fuente de información para nuestro estudio, así como para presentar la bibliografía, hemos seguido el método americano recomendado por la American Psychological Association (APA). Por consiguiente, siempre que citamos a un autor o bien aparece tan sólo su apellido y el año de la publicación, si se trata de una alusión general, o bien se indica el apellido, el año y la página de su obra que se puede localizar fácilmente en la bibliografía general. El hecho de indicar la página evita poner números consecutivos de notas dentro del texto ayudando a su simplificación.

Antes de terminar esta introducción quiero hacer constar mi más profundo agradecimiento al Profesor Dr. Millán Arroyo quien desde 1974 me ha venido prestando su ayuda y dirección primeramente para estudiar a Abraham Maslow y su influencia en la pedagogía y ahora para indagar la trascendencia pedagógica de la autorregulación. Mi agradecimiento también para todos aquellos que con su consejo o apoyo han sostenido mi esfuerzo para

- IX -

seguir adelante y que de una u otra forma me han ayudado a autorregularme o autocontrolarme en los momentos difíciles.

----- oOo -----

I N D I C E G E N E R A L

	<u>Págs.</u>
INTRODUCCION	II
Indice general	X

PARTE PRIMERA

LA AUTORREGULACION EN GENERAL

SECCION I: PERSPECTIVA HISTORICA.

Capítulo 1.- RAICES HISTORICAS DE LA AUTORREGULACION	4
1.1 Antecedentes de la "modificación de conducta".....	5
1.1.1 Concepto de "modificación de conducta"	6
1.1.2 Estructuralismo y funcionalismo	8
1.1.3 El condicionamiento clásico de Pavlov	12
1.1.4 El conductismo radical metodológico de Watson ...	13
1.1.5 La contribución de Thorndike	17
1.2 El conductismo operante de Skinner	18
1.2.1 El estímulo y la respuesta	25
1.2.2 El refuerzo	26
1.2.2.1 El refuerzo positivo	27
1.2.2.2 El refuerzo negativo	29
1.2.3 El castigo	30
1.2.4 La extinción	33
1.2.5 Contingencias y programas de refuerzo	35

	<u>Págs.</u>
1.3 Principales seguidores de las ideas de Skinner	37
1.4 Las publicaciones	41
1.5 Principales modelos explicativos de la conducta humana.	44
1.5.1 Modelo hidrodinámico	44
1.5.2 Modelo conductista	45
1.5.3 Modelo según los rasgos	45
1.6 Principales modelos terapéuticos en este período	46
1.6.1 El modelo médico	47
1.6.2 El modelo intrapsíquico o cuasi-médico	48
1.6.3 El modelo no directivo de C. Rogers	49
1.6.4 El modelo conductista	49
1.6.5 El modelo existencial o fenomenológico	51
1.7 Modelos de aprendizaje en los que se apoya la terapia de conducta	51
1.8 Principales campos de conducta en los que se ha aplica- do la "modificación de conducta"	53
1.9 La fase histórica de la "autorregulación"	55
1.9.1 Críticas externas a la "modificación de conducta"	57
1.9.2 Críticas internas	62
1.9.3 Hitos históricos de la "autorregulación"	64
1.9.3.1 Conductas fisiológicas y emocionales des- adaptadas	68
A) Autosugestión y relajación autoaplicada	69
B) Reestructuración cognitiva (cognitive relabe ling)	71
C) Condicionamiento aversivo autoadministrado..	76
1.9.3.2 Autocontrol de conductas operantes desa- adaptadas	79
A) Automanipulación del estímulo controlador ..	79
B) Autodirecciones verbales	82
C) Autorrefuerzo y autocontrol	84

SECCION II: TEORIAS Y TECNICAS GENERALES.

Capítulo 2.- CONTENIDO SEMANTICO DE LOS TERMINOS AUTORREGULACION Y AUTOCONTROL 89

2.1 Concepto de "autorregulación" y "autocontrol" 91

2.1.1 La noción del "self" 91

2.1.2 Definiciones de autorregulación y autocontrol ... 109

2.1.2.1 Distinción entre autorregulación y autocontrol 112

2.1.2.2 Diversas definiciones de autocontrol 118

1) Concepto de autocontrol en Skinner 120

2) Concepto de autocontrol en Kanfer 123

3) Concepto de autocontrol en Mahoney-Thoresen 131

4) Concepto de autocontrol en Goldfried y Merbaum 134

5) Concepto de autocontrol en Bandura 137

6) Concepto de autocontrol en Ferster 138

2.2 Autorregulación, autocontrol y modificación de conducta 141

2.2.1 Principios básicos de la modificación de conducta 143

2.2.2 De la modificación de conducta a la autorregulación 152

2.2.3 Otras concepciones de autocontrol 163

2.2.3.1 La concepción psicológico-filosófica tradicional 164

2.2.3.2 La concepción psicoanalítica del autocontrol 171

Capítulo 3.- MODELOS TEORICOS EXPLICATIVOS DE LA AUTORREGULACION Y DEL AUTOCONTROL..... 176

3.1 Papel de la teoría dentro del estudio de la autorregulación y el autocontrol 176

3.2 El modelo teórico de F. H. Kanfer 178

3.3 El modelo teórico de C. E. Thoresen y M. J. Mahoney ... 191

	<u>Págs.</u>
3.4 El modelo teórico de A. Bandura	199
3.5 El modelo teórico de P. Karoly	206
3.6 Elementos teóricos comunes de los modelos	214
3.6.1 Concepto de "self-monitoring" o "self-observation"	215
3.6.2 Concepto de "self-evaluation"	216
3.6.3 Concepto de "self-reinforcement"	217
3.7 Importancia actual de la autorregulación y el autocon-- trol	219
3.7.1 Autorregulación y autocontrol en nuestra situa--- ción cultural	219
3.7.2 Otras razones que justifican la importancia de la autorregulación y el autocontrol	223
3.7.3 Justificación de la importancia de la autorregula- ción a partir de los problemas de generalización y eficacia	227
3.7.4 Justificación a partir de la filosofía	228
 Capítulo 4.- TECNICAS GENERALES PARA LA AUTORREGULACION DE LOS ANTECEDENTES DE LA CONDUCTA	 231
4.1 El modelo "A-B-C" base de la tecnología de la autorregu- lación	232
4.2 Técnicas de autorregulación y/o autocontrol basadas en los antecedentes de la conducta	236
4.2.1 La técnica de la autoobservación (self-monitoring)	237
4.2.1.1 Funciones específicas de la autoobserva-- ción	240
4.2.1.2 Función científica	241
A) Procedimientos para determinar la exactitud	242
B) Variables que influyen en la exactitud de los datos	244
C) Pasos para obtener autoobservaciones más exactas	248
D) Limitaciones de la autoobservación	250

4.2.1.3 Función terapéutica de la autoobservación	251
A) Variables que afectan su reactividad	252
B) Sugerencias para aumentar la reactividad	255
C) Explicación teórica de la reactividad	256
D) Relación entre exactitud y reactividad	259
4.2.1.4 Procedimientos de registro de la autoobservación	260
A) Método de las narraciones	261
B) Registro de la frecuencia	263
C) Autorregistro de la duración	263
D) Autorregistro por muestreo del tiempo	263
E) Calificaciones (ratings)	264
F) Procedimientos pasivos o mecánicos	265
G) Comunicación de los datos	266
4.2.2 Técnicas para el autocontrol de los estímulos antecedentes	268
4.2.2.1 Estrechamiento del campo de los antecedentes	272
4.2.2.2 Rompimiento de las cadenas conductuales	274
4.2.2.3 Cambiar la cadena conductual	272
4.2.2.4 Reflexionar antes de actuar	278
4.2.2.5 Interrumpir la cadena conductual para hacer un autorregistro	280
4.2.2.6 Predisponer nuevos antecedentes	281
4.2.2.7 Principales conductas tratadas mediante técnicas "stimulus control"	283
4.2.2.8 Problemas relativos a la eficacia de las técnicas "stimulus control"	286
4.2.3 Autodirecciones verbales (self-instructions)	287
4.2.3.1 Definición de la técnica	288
4.2.3.2 Perspectiva histórica	289
4.2.3.3 Eficacia de las autodirecciones verbales	292
4.2.4 La técnica "coping" o hacerse con la situación	293
4.2.5 La "terapia racional emotiva" de A. Ellis	295
4.2.6 La técnica "contingency contracting"	297
4.2.7 Las técnicas "prompting" y "fading"	303

Capítulo 5.- TECNICAS GENERALES PARA AUTORREGULAR LA CONDUCTA EN SI Y SUS CONSECUENCIAS	306
---	-----

5.1 Técnicas para la autorregulación de la conducta propiamente dicha	306
---	-----

Págs.

5.1.1 La técnica "shaping" o aproximación por pasos....	307
5.1.2 Uso de respuesta incompatibles	312
5.1.3 "Rehearsal"	315
5.1.4 Principales técnicas combinadas	322
5.1.4.1 Desensibilización sistemática autoadminis- trada	322
5.1.4.2 Técnicas "flooding" e "implosion"	324
5.1.4.3 Entrenamiento autogénico	325
5.1.4.4 La técnica "thought stopping" de Wolpe...	325
5.1.4.5 La técnica "covert sensitization" de Cau- tela	326
5.1.4.6 La técnica "covert positive self-reinfor- cement"	328
5.1.4.7 La técnica "covert negative self-reinfor- cement"	329
5.1.4.8 La técnica "covert self-extinction"	330
5.1.4.9 La técnica "covert modeling"	330
5.1.4.10 La técnica de la autoimagen idealizada de Suskind (1970)	331
5.1.5 Técnica "modeling"	333
5.2 Técnicas generales para la autorregulación de las conse- cuencias de la conducta	336
5.2.1 Técnica del autorrefuerzo positivo	341
5.2.1.1 Investigaciones en torno al autorrefuerzo positivo	345
1) Investigaciones que siguen el paradigma de Kanfer	348
2) Conclusiones generales relativas a este pa- radigma	351
3) Investigaciones con el paradigma de Bandura	352
4) Conclusiones relativas a este paradigma ...	356
5.2.1.2 Pasos para usar el autorrefuerzo positivo eficazmente	358
1) Seleccionar los refuerzos apropiados	358
2) Definir las contingencias	359
3) Practicar los procedimientos de autorrefuer- zo	359
4) Revisar y controlar los procedimientos de autorrefuerzo	359

	<u>Págs.</u>
5.2.1.3 Problemas de los autorrefuerzos	362
1) Problema de la saciación	362
2) Refuerzos que castigan a otros	363
3) Uso del mismo autorrefuerzo para dos conduc	
tas a la vez	363
4) El uso de autorrefuerzos compartidos	363
5) Entregar los autorrefuerzos a la vigilancia	
de un tercero	364
5.2.2 Técnica del autorrefuerzo negativo	366
5.2.3 Las técnicas del autocastigo positivo y negativo.	368
5.2.3.1 El autocastigo negativo	371
5.2.3.2 El autocastigo positivo	373
5.2.4 La técnica de la autoextinción	376

-----oOo-----

PARTE SEGUNDA

LA AUTORREGULACION Y LA EDUCACION

SECCION I: AUTORREGULACION APLICADA A LA INFANCIA.

Capítulo 6.- AUTORREGULACION DE LA CONDUCTA INFANTIL: IN--	
VESTIGACIONES MEDIANTE UN PARADIGMA OPERANTE..	381
6.1 De la autorregulación a la educación	385
6.2 Direcciones que ha seguido la investigación del autocon	
trol infantil	390
6.3 Autocontrol infantil vía automanipulación de los antece	
dentes	395
6.3.1 Autodeterminación de los criterios, metas u obje-	
tivos de comportamiento (goal setting)	396
6.3.2 Consideraciones pedagógicas	400

	<u>Págs.</u>
6.4 Autorregulación infantil vía automanipulación de las consecuencias	404
6.4.1 La reactividad de las autoobservaciones en el caso de la conducta infantil	404
6.4.2 Análisis crítico del estudio de Turkewitz et al. (1975)	407
6.4.3 Estudio modélico sobre autoobservación de los niños: Bolstad y Johnson (1972)	415
6.4.4 Consideraciones pedagógicas	423
6.5 Autorregulación infantil mediante autorrefuerzos	427
6.6 El autocastigo como técnica de autocontrol infantil ...	430
6.7 Programas de autocontrol de amplio espectro (comprehensive self-control programs)	432
6.8 Otros procedimientos innovadores de autorregulación infantil dentro del condicionamiento operante	434
6.8.1 La técnica de la tortuga o el autocontrol de la agresividad infantil. El estudio de Robin et al. (1976)	437
6.9 Conclusiones generales	442
Capítulo 7.- AUTORREGULACION INFANTIL: ESTUDIOS QUE UTILIZAN UN PARADIGMA COGNITIVO	449
7.1 Autocontrol de conductas motoras infantiles a través de autoverbalizaciones	452
7.1.1 Definición de autoinstrucción verbal (verbal self-instruction)	452
7.1.2 Estudios experimentales con niños	453
7.2 Autocontrol infantil ante una tentación. Conductas de esfuerzo y altruismo	462
7.2.1 Autoverbalizaciones y resistencia ante una tentación. Niños de preescolar	466
7.2.2 Efectos de las autoverbalizaciones en niños de edad escolar	473
7.2.3 Razonamientos externos y autocontrol	481

	<u>Págs.</u>
7.3 Manipulación del afecto y autocontrol	488
7.3.1 Altruismo y autocontrol	492
7.4 Transformación cognitiva de la tentación	494
7.5 La atención y el autocontrol	496
7.6 Autocontrol de la conducta impulsiva	502
7.6.1 Autoverbalizaciones y conducta impulsiva	505
7.6.2 Advertencias críticas	520
7.6.3 Manipulación de la atención y autocontrol de con- ductas impulsivas	522
7.7 Críticas generales a los programas de orientación cogni- tiva	525

SECCION II: AUTORREGULACION EN LA ESCUELA.

Capítulo 8.- EL AUTOCONTROL DE LOS NIÑOS EN EL AULA ESCOLAR 534

8.1 Métodos de autoobservación. Autorregistro de datos. Au- toevaluación	536
8.2 Automanipulación de las contingencias de refuerzo	542
8.3 Generalización del autocontrol en la escuela	546
8.4 Autorrefuerzo, coste de respuesta y autocontrol escolar	552
8.5 Autoverbalización y autocontrol escolar	554
8.6 Análisis del problema de la generalización en esta clase de estudios	556
8.7 Control externo y autocontrol escolar	559
8.8 Problemas ético-prácticos del autocontrol escolar	563
8.9 Conclusiones generales	566

Capítulo 9.- LA ENSEÑANZA DE LA AUTORREGULACION EN LA ESCUELA	571
9.1 Autorregulación en la escuela	575
9.1.1 Procesos de autorregulación a enseñar	575
9.1.1.1 Autodeterminar metas, criterios u objetivos	576
9.1.1.2 Enseñar a autoobservarse	579
A) Seleccionar un comportamiento a observar ..	580
B) Registrar la ocurrencia de la conducta	582
C) Graficar los resultados	585
9.1.1.3 Enseñar a autoevaluarse	586
9.1.1.4 Enseñar a planificar una estrategia para cambiar. Los autocontratos y el autorrefuerzo	589
9.2 Enseñar a autorregular el "stress" y la tensión	604
9.2.1 Enseñar a autoobservar las reacciones ansiógenas.	606
9.2.2 Analizar el medio en que se producen las reacciones de ansiedad	609
9.2.3 Enseñar técnicas de cambio y/o de lucha contra la ansiedad	611
9.2.3.1 Enseñar a modificar el medio	612
9.2.3.2 Practicar la expresión de los sentimientos de tensión	614
9.2.3.3 Enseñar a relajarse	614
9.2.3.4 Técnicas de autoverbalización para hacerse con la situación (coping)	620
9.2.3.5 Autoverbalizaciones para vencer la impulsividad	623
9.3 Autorregulación de la conducta de estudio. Un ejemplo..	624
9.4 Conclusiones	631

- XX -

PARTE TERCERA

Págs.

PERSPECTIVA TEORICO-CIENTIFICA DE LA AUTORREGULACION

Capítulo 10.- LA AUTORREGULACION: SUPERACION DE LA DICOTOMIA CONDUCTISMO-HUMANISMO	634
10.1 Panorama histórico y planteamiento de la cuestión	634
10.2 Características más importantes de la psicología humanista	638
10.2.1 Descripción del psicólogo humanista	639
10.2.2 Presupuestos de la psicología humanista	641
10.2.3 Postura humanista ante los problemas principales de la psicología	643
10.3 Características esenciales del conductismo moderno ...	649
10.3.1 Diversos tipos de conductismo	649
10.3.1.1 Los conductistas "convencionales"	649
10.3.1.2 Los conductistas radicales	650
10.3.1.3 Los conductistas cognitivos o del aprendizaje social	654
10.3.2 Características esenciales comunes a todo conductista	656
10.3.3 Personalidad, cambio, enfermedad mental y técnicas terapéuticas	658
10.3.4 Otras características que enfrentan al conductismo y al humanismo	659
10.4 La autorregulación y el autocontrol en el contexto humanismo "versus" conductismo	663
10.4.1 Definición de autorregulación	664
10.4.2 Objetivos humanistas conductuales internos	671
10.4.3 Objetivos humanistas conductuales externos	673

- XXI -

	<u>Págs.</u>
CONCLUSION	675
BIBLIOGRAFIA	687

FIN

F E D E E R R A T A S

- 1) En la pág. 157, la segunda de las fórmulas que ahí aparece dice: $X=f(x)$, pero en realidad debe decir: $X=f(b)$.
- 2) En la pág. 179 hacen falta varios signos de dirección y correspondencia. Dicha página se adjunta a continuación correctamente.
- 3) En la pág. 201, la fórmula que aparece dice: $O, Ma=f(x_0+x_{MA})$ pero debe decir: $B(O, MA)=f(x_0+x_{MA})$.

P A R T E P R I M E R A

LA AUTORREGULACION EN GENERAL

SECCION PRIMERA

PERSPECTIVA HISTORICA

. C A P I T U L O P R I M E R O

RAICES HISTORICAS DE LA AUTORREGULACION

CAPÍTULO 1. RAICES HISTORICAS DE LA AUTORREGULACION

Antes de comenzar a estudiar en qué consiste la "autorregulación de la conducta", sus técnicas y sus posibles dimensiones pedagógicas, creemos que es muy conveniente presentar una somera sin tesis histórica en sentido evolutivo, que nos permita enmarcar y comprender esta moderna tendencia de la psicología tanto a nivel teórico como a nivel de aplicación.

Presentar un breve resumen histórico de este movimiento dentro de la psicología tiene además la ventaja de responder anticipadamente a cuestiones posibles acerca de su parentesco y conexión con otros movimientos psicológicos contemporáneos ayudándonos a individualizarlo y a valorarlo críticamente en cuanto a los principios teóricos que lo fundamentan y las técnicas que utiliza.

Mas en el orden histórico de la psicología, hablar de "autorregulación" supone hablar previamente de "modificación de conducta", puesto que como podremos comprobar aquella es un producto directo de ésta. Por consiguiente, para poder explicarnos históricamente su aparición en el ámbito de la ciencia de la conducta humana habremos de buscar sus más hondas raíces en el movimiento "conductista" o "behaviorismo", del que deriva como es sabido la tecnología conductual denominada "modificación de conducta".

Muchos autores se han ocupado parcialmente del tema, como por ejemplo, Adams, Heyse y Meyer (1973), Agras (1972), Franks (1969), Kanfer y Phillips (1970), Krasner (1971), Lazarus (1971), Levis (1970), Meyer y Chessner (1970), Wolpe (1969), Yates (1970), Hersen (1973a, 1975), Craighead, Kazdin y Mahoney (1976), Seron, Lambert y Van der Linden (1977), Ullmann y Krasner (1975), Kanfer (1973, 1976), etc.; sin embargo, no fue sino hasta 1978 cuando hizo su aparición en el

mercado bibliográfico una obra íntegramente dedicada al estudio histórico evolutivo del movimiento de la "modificación de conducta" desde su nacimiento hasta nuestros días bajo la dirección de A.KAZDIN. Este hecho quizá sea fácil de comprender si se piensa en la relativa juventud de este movimiento y sobre todo en el tremendo auge y desarrollo que en las dos últimas décadas ha tenido, de manera que es difícil hacer una síntesis puesta al día de sus distintas ramificaciones. Las razones de este ímpetu en el desarrollo son muchas pero podríamos resumirlas en dos: a) aplicación de los principios conductistas a los problemas psicopatológicos generales abandonando el modelo dinámico o psicoanalítico debido en gran parte a que las variables que se suponen son la causa de tales anomalías son de naturaleza interna no cuantificable y por lo tanto difíciles de estudiar y evaluables sólo indirectamente, mientras que, por el contrario, el modelo conductista enfoca fenómenos cuantificables objetivamente y mensurables verbal, motórica o fisiológicamente; b) una segunda razón la encontramos en el hecho de la creciente insatisfacción con los resultados clínicos obtenidos mediante los métodos de la psicoterapia tradicional o evocativa derivados de los modelos teórico-dinámicos de la psicopatología (Eysenck, 1952, 1965a, 1965b, 1966; Ullmann y Krasner, 1975; Hersen, 1975).

1.1 Antecedentes de la "modificación de conducta".

Hablar de "modificación de conducta" en general nos llevaría a remontarnos hasta los albores de la humanidad porque, metafóricamente hablando, toda la historia de la humanidad es una historia de modificación de conducta en donde unos seres intentan por muchos medios modificar a otros. Así, por ejemplo, los padres intentan modificar a los hijos, los gobernantes a los súbditos, los maestros a los alumnos, etc. Es decir, la "modificación de conducta" es tan

antigua como la humanidad (Craighead, Kazdin y Mahoney, 1976). Sin embargo, nosotros no vamos a tomar el término en su más amplio significado sino que vamos a reducirnos a su significación científica, categoría que ha adquirido hacia mediados de este siglo.

1.1.1 Concepto de "modificación de conducta"

¿Qué se suele entender cuando se habla de "modificación de conducta" o "Behavior Modification" en la lengua anglosajona? Aunque parezca sorprendente, no existe una definición unívoca de "modificación de conducta" sino que hay un buen número de ellas. Así, por ejemplo, Skinner (1953, 1971) habla de ella como de la aplicación de los principios del condicionamiento operante; Wolpe (1958) la considera como la aplicación de los principios del condicionamiento clásico; Ullman y Krasner (1969) la definen de manera más general como la aplicación de los principios del aprendizaje y estos mismos autores, en la revisión de su obra "A psychological approach to abnormal behavior", hecha en 1975, hablan de que el término "Behavior Modification" hace referencia primordialmente al cambio de conductas anormales o indeseables socialmente. En otras palabras, para estos autores, la "modificación de conducta" supone alterar actos conductuales individuales que previamente han sido catalogados como anormales por la sociedad. En su opinión el término "Behavior Modification" puede también aplicarse a las muchas y diferentes técnicas utilizadas en un amplio espectro de problemas por distintos profesionales. Por consiguiente, en el concepto "modificación de conducta" caben dos enfoques conceptualmente diferentes: a) por una parte está el tratamiento deducible del modelo sociopsicológico que intenta cambiar la conducta de la persona de forma directa a través de la aplicación de los principios de la psicología general, tratamiento que recibe el nombre de "terapia conductista" o "Behavior Therapy"; b) por otra parte está el tratamiento que se deduce de un modelo médico o psiconalítico que también intenta cambiar la conducta de

la persona pero de forma indirecta alterando previamente las estructuras u organizaciones intrapsíquicas y que recibe el nombre de "psicoterapia evocativa" o "Evocative Psychotherapy". (Ullmann y Krasner, 1975, p.224).

En medio de todas estas definiciones o descripciones del concepto "modificación de conducta" creemos que late el defecto de estar formuladas a partir (a veces exclusivamente) de los principios subyacentes de una terapia en particular, escollo que no nos permite generalizar hacia una concepción comprensiva de lo que sea "modificación de conducta". Por otra parte, parece que las descripciones que hemos presentado no distinguen lo suficiente entre "modificación de conducta", "influencia de la conducta" y "terapia de conducta", términos todos íntimamente relacionados pero a nuestro juicio de ninguna manera sinónimos aunque para muchos autores lo sean (cfr. por ejemplo, Craighead, Kazdin y Mahoney, 1976,p.5). A nuestro modo de ver, el término "influencia de conducta" o "Behavior influence" viene a significar aquellas situaciones en que un ser humano ejerce un cierto grado de control en otro como acontece en la escuela, en la publicidad, etc.; esta influencia o cierto grado de control tiene a veces como resultado, aunque no siempre, un cambio de conducta o un aprendizaje. Por otra parte, pensamos que el término "modificación de conducta" posee mayor extensión que el término "terapia de conducta" ya que el primero se aplica al cambio tanto de conductas normales como de las calificadas de anormales desde el punto de vista social, mientras que el segundo hace referencia casi exclusivamente a esta última clase de conductas. Por consiguiente, utilizamos el término "terapia de conducta" para referirnos al cambio intencional de un comportamiento indeseable socialmente llevado a cabo por un terapeuta mediante las técnicas adecuadas con base en los principios teóricos del conductismo.

Por otra parte, Craighead et al., (1976), aunque hacen sinónimos "Behavior Modification" y "Behavior Therapy", postulan una definición basada fundamentalmente en dos puntos: a) por una parte en el aspecto metodológico y, b) por otra, en el aspecto de los principios teóricos que le dan base. Estas son sus palabras:

La "modificación de conducta" vendría definida por
"(1) use of a broadly defined set of clinical procedures whose description and rationale often rely on the experimental findings of psychological research... and (2) an experimental and functionally analytic approach to clinical data, relying on objective and measurable outcome" (p.6).

Es decir, la "modificación de conducta" exige apoyarse en métodos objetivos y en principios teóricos sometidos previamente a la investigación experimental.

Nosotros, en definitiva, vamos a entender "modificación de conducta" como un método de investigación y como un conjunto de técnicas experimentadas aptas para producir el cambio de la conducta que se basan en los principios del aprendizaje, principalmente en los principios del condicionamiento clásico y operante herencia de Pavlov, Thorndike, Watson y Skinner.

Una vez delimitado el término "modificación de conducta", podemos preguntarnos por su historia, i.e., cómo han llegado hasta ella los científicos de la conducta hacia mediados de este siglo. En primer lugar hablaremos de sus antecedentes.

1.1.2 Estructuralismo y funcionalismo

Si como hemos dicho anteriormente, la "modificación de conducta", movimiento que dará lugar a la "autorregulación de la conducta", es herencia directa de Pavlov, Thorndike, Watson y Skinner,

es preciso trasladarnos a principios de siglo, época en que comienzan a aparecer los estudios de estos autores, para hacernos una idea global de los inicios de la corriente conductista en psicología que generará posteriormente la "modificación de conducta".

En efecto, si buscamos el origen teórico, i.e., los últimos fundamentos en que se apoya la "modificación de conducta", probablemente los encontremos en la corriente psicológica del funcionalismo, corriente que nacida en Inglaterra con F. Galton adquirió su máximo auge en los Estados Unidos con W. James. El funcionalismo vino en realidad a oponerse a otra corriente psicológica imperante en esos momentos en Europa desde principios de nuestro siglo. Nos referimos al estructuralismo cuyo principal teórico fue Wundt para el que la psicología era la ciencia de la experiencia consciente y siendo la conciencia por definición algo íntimo e inobservable desde el exterior, el método que propugnaba para la psicología era el de la introspección o autoobservación, mientras que el objeto formal de la nueva psicología (nueva decimos porque con Wundt la psicología se separa definitivamente de la filosofía de la que había venido formando parte esencial hasta ese momento, convirtiéndose ahora en una ciencia positiva) consiste en reducir los procesos conscientes a sus elementos básicos más simples, determinar sus leyes de composición y sus fundamentos fisiológicos (Seron et al. 1977, pp. 13-14).

Por su parte, el funcionalismo, en cuanto escuela psicológica, propugna una nueva concepción de la conciencia en donde se aprecia la herencia darwiniana. A su manera de ver, la conciencia no es un conglomerado de elementos distintos sino que es ante todo una ola continua e indisociable de experiencias; la función esencial de la conciencia es favorecer la adaptación del individuo a su medio ambiente; no se rechaza la introspección como método de investigación pero sí se le señalan sus límites. El fun-

cionalismo americano, sobre todo con James, adquirió una nueva dimensión, consistente en el pragmatismo que a nivel teórico se apoya en la idea de que un conocimiento no es verdadero si no es útil o, en otros términos, un conocimiento sólo se demuestra como tal si sus consecuencias son palpables (Seron et al. 1977,p.15).

La corriente psicológica del funcionalismo no parece que haya nacido con el sólo motivo de oponerse al estructuralismo sino que más bien su aparición podría explicarse por una reacción de sensibilidad ante las herencias científicas del pasado entre las cuales es de singular importancia la influencia de Darwin. Según Seron et al. (1977), la teoría de la evolución biológica reorientó las investigaciones psicológicas en tres direcciones principales: 1) en primer lugar la afirmación de la continuidad biológica suscitó la cuestión de la continuidad psicológica; 2) en segundo, la insistencia en el valor selectivo de las interacciones entre el individuo y su medio ambiente desplazó el centro de interés de la psicología científica que en lugar de dedicarse a escudriñar los contenidos de la experiencia consciente, se pregunta por el rol adaptativo que la conciencia puede jugar y, 3) en tercer lugar, la variabilidad dentro de las especies abrió el camino al estudio de las diferencias interindividuales, estudio que comenzó Galton en Inglaterra.

Con el acento puesto en la adaptación del organismo a su medio ambiente vital, con la extensión de la investigación psicológica a los animales, niños y enfermos, y con el constante deseo de aplicaciones prácticas, la psicología americana pronto desembocaría en el conductismo skinneriano con el cual aparecería también rápidamente el movimiento de la "modificación de conducta" basado en el análisis científico de la conducta. El conductismo

podríamos calificarlo de revolucionario en el campo de la psicología ya que se puede entrever en él una ruptura cuasidefinitiva y abrupta con el pasado cuyos signos precursores serían, a) en primer lugar, las corrientes filosóficas del positivismo y mecanicismo; b) en segundo, el desarrollo de la psicología animal y, c) en tercero, el funcionalismo al que acabamos de referirnos. Recordemos que para el positivismo, el conocimiento sólo es verdadero en la medida en que reposa en hechos observables por otras personas. Por consiguiente, el conocimiento es de naturaleza social, de manera que el método de la introspección en psicología es rechazable por cuanto no cumple con el requisito de lo social, i.e., no podemos servirnos de tal método para estudiar científicamente el comportamiento debido a la dimensión de subjetividad que impide radicalmente la construcción de la ciencia objetiva.

Por otra parte, el mecanicismo defiende la idea del hombre máquina que es puesta en movimiento por fuerzas exteriores. Esto, unido al desarrollo progresivo de los conceptos de estímulo (causa) y reacción (efecto), por parte de los fisiólogos, dió origen a una psicología mecanicista en la que únicamente son objeto de estudio científico las relaciones estímulo-reacción entre medio ambiente e individuo. Por su parte, la psicología animal también había progresado. Ya a finales del siglo pasado Loeb había propuesto su teoría de los tropismos siguiendo un modelo estrictamente mecanicista, mientras que Thorndike en Estados Unidos, había propuesto su ley del efecto valiéndose de observaciones hechas exclusivamente en el laboratorio.

Todos estos son los elementos de una atmósfera científica en la cual nace el conductismo, mas como afirman Seron et al. (1977), el origen definitivo de la tecnología llamada "modifica-

ción de conducta" quizá haya que buscarlo en las escuelas de psicología de aprendizaje vigentes a principios de siglo. Los autores a que aludimos afirman literalmente:

"L'origine de ce courant est à rechercher dans les écoles de psychologie de l'apprentissage qui, au début de ce siècle, en Union Soviétique et aux Etats-Unis, ont mis en évidence les mécanismes du conditionnement. A la base de ce mouvement de psychologie appliquée, on trouve donc une conception scientifique du comportement. Celui-ci est conçu comme le résultat de deux groupes principaux de variables, les unes renvoyant à l'ordre biologique (patrimoine génétique et organisation du système nerveux central), les autres à l'ordre environnemental (physique ou humain). Si ce postulat déterministe, non dénué de bases empiriques, est vrai, changer le comportement revient donc à agir sur ses causes. Le pouvoir de contrôle des déterminants biologiques étant relativement réduit, c'est principalement vers les causes environnementales que va se tourner la Modification du Comportement" (p.9).

1.1.3 El condicionamiento clásico de Pavlov

Como acabamos de afirmar, uno de los fundamentos de la "modificación de conducta" hemos de buscarlo en la teoría del reflejo condicionado de los rusos Pavlov y Bechterev, teoría a la que llegaron después de numerosos experimentos con animales en su laboratorio. El modelo de aprendizaje mediante condicionamiento clásico queda patente en el conocidísimo experimento de Pavlov

en el cual hizo salivar a un perro (respuesta condicionada) al escuchar el sonido de un diapasón (estímulo condicionado) mediante el emparejamiento simultáneo y por bastante tiempo del estímulo incondicionado (la comida) con el estímulo condicionado (el sonido del diapasón).

Según Kanfer (1973), el principal interés de los trabajos de Pavlov y sus colaboradores consiste en haber utilizado procedimientos experimentales para verificar su modelo comprensivo de neurofisiología que posteriormente serviría para fundamentar la comprensión de las perturbaciones neuróticas. Su modelo viene a afirmar que "la formación de reflejos condicionados es afectada por los aspectos estructurales del organismo y también por las condiciones medioambientales" , (p.5). En efecto, Pavlov por una parte pudo establecer en los animales lo que el llamó "neurosis experimental" mediante la creación de una especie de conflicto entre los dos procesos centrales de inhibición y excitación, ya aumentando el tiempo de espera entre el sonido y el alimento ya usando estimulación intensa o aumentando la dificultad de la tarea; por otra parte, pudo comprobar que no todos los perros respondían de la misma manera a iguales estímulos en idénticas condiciones. Por consiguiente, Pavlov concluyó la existencia de diversos tipos de personalidad a raíz de las diferencias individuales encontradas en los animales al reaccionar ante estímulos conflictivos. Este modelo sería rápidamente aplicado al mundo de los desórdenes psiquiátricos y posteriormente daría pie a varias técnicas de tratamiento usadas por los terapeutas de la conducta (Kanfer, 1973; Franks, 1969a).

1.1.4 El conductismo radical metodológico de J.B.Watson

J.B. Watson (1878-1958) fue el primero de los psicólogos

norteamericanos que vio sagazmente la aplicabilidad de la teoría del reflejo condicionado de Pavlov al campo de la conducta humana. Influido, como hemos dicho, por el funcionalismo, la filosofía positivista, el mecanicismo y por los progresos de la psicología animal, encontró en el modelo de aprendizaje de Pavlov el punto de apoyo para formular su concepción científica de la psicología que hizo pública a través de su manifiesto de 1913 que tuvo enorme repercusión y cuyos puntos esenciales fueron los siguientes:

- 1)"La psicología es la ciencia del comportamiento y no el estudio de la conciencia mediante la introspección.
- 2)La psicología es una rama objetiva y puramente experimental de las ciencias de la naturaleza.
- 3)La psicología debe abandonar todos los aspectos "mentalistas" y apoyarse exclusivamente en entidades comportamentales visibles tales como el estímulo y la respuesta.
- 4)La finalidad de la psicología es la predicción y el control del comportamiento. ("Psychology as the behaviorist views it is a purely objective branch of natural science. Its theoretical goal is the prediction and the control of behavior"). (Watson, 1913).

Por consiguiente, podemos considerar el año de 1913, fecha en que Watson publicó su artículo "Psychology as a behaviorist views it", como el nacimiento oficial del conductismo o béHAVIO-rismo y con él la posibilidad de derivación hacia la terapia de conducta y hacia la modificación comportamental.

Las críticas al conductismo watsoniano no se hicieron esperar

acusándole fundamentalmente su medioambientalismo mecanicista y el abandono radical de los fenómenos de conciencia, críticas que influyeron en el ambiente psicológico-científico de la época y que probablemente impidieron al conductismo entrar de lleno, en las dos décadas siguientes, a formar parte del repertorio de los psicoterapeutas en el tratamiento de los enfermos mentales (Kanfer, 1973; Craighead et al., 1976; Seron et al., 1977; Hersen, 1975). En efecto, la afirmación de Watson: "Dadme el estímulo y puedo prever la respuesta", apoyándose en que según Pavlov el estímulo actúa como causa mientras que la respuesta se comporta como efecto, era lo suficientemente provocadora como para que pasara desapercibida. En realidad, si la interpretación de Watson es cierta, la anterioridad del estímulo permite la predicción de la respuesta y por lo tanto, manipulando los estímulos podemos manipular a nuestro antojo la conducta, es decir, estamos ante el control del comportamiento de los individuos, afirmación que para muchos difícilmente se mantenía en los límites de la ética.

Debido a todo esto, el conductismo de Watson fue bautizado con el calificativo de "radical"; pero aun aceptando su radicalidad en cuanto a la definición del objeto material y formal de la psicología, no por ello se debe echar al olvido las importantes aportaciones que hizo como, por ejemplo, su insistencia en la necesidad de un método objetivo, observacional y científico para el estudio de los fenómenos psicológicos y la individualización de la psicología como ciencia positiva, experimental, desgajada definitivamente de la filosofía. ¿Para bien o para mal? Es una cuestión que la historia ha de decir en el futuro.

Indudablemente Watson causó una revolución en el campo de

la psicología y su legado principal lo podemos resumir en los dos puntos siguientes: a) fuerte énfasis en la conducta como el objeto material de la psicología y, b) el método científico como el medio para estudiar ese objeto. Mas haciendo justicia a los unilateralismos, el concepto que Watson tenía de conducta era muy amplio pues en él incluía el pensar, sentir, hablar e imaginar (Craighead et al. 1976; Seron et al., 1977); sin embargo, des-
carta los eventos íntimos de la persona del objeto material de la psicología por el hecho de no ser observables y mesurables. Su principal preocupación fue luchar contra el "mentalismo", (*) liberar a la psicología de la filosofía, hacer de ella una ciencia natural limitada a la observación de cosas observables y a la formulación de las leyes relativas a esas cosas (Watson, 1924).

En cuanto a la aplicación de las ideas de Watson a la práctica terapéutica, ya hemos dicho anteriormente que tuvieron poco éxito; sin embargo, el mismo Watson y sus discípulos pusieron de manifiesto la aplicabilidad del conductismo en los niños Alberto (a quien se le condicionó el temor a una rata blanca a la que antes no tenía ninguna clase de temor) y Pedro (a quien se liberó del temor a los conejos mediante la introducción paulatina de un conejo al cuarto donde comía), (Watson y Rayner, 1920). Otros intentos de aplicación del condicionamiento clásico fueron los de Jones (1924) que trató a un niño fóbico; los de Dunlap (1932) que trabajó con los procedimientos de práctica negativa en su lucha contra los hábitos desadaptados; los de Max (1935) que trató a un

(*) Se llaman "mentalistas" aquellos psicólogos que están a favor de la existencia de la mente, como algo distinto del cuerpo, inmaterial, o también a aquellos que hacen constante referencia a "estados mentales". El "mentalismo", aunque aún perdura, ha encontrado serias dificultades a lo largo de los últimos años.

homosexual mediante terapia aversiva; los de Mowrer (1938) que trataron casos de enuresis mediante condicionamiento, y los de Lemere et al. (1942) que trataron varios casos de alcohólicos mediante tratamiento aversivo químico. Finalmente, ya en 1949 aparecía por primera vez el libro de Salter titulado "Conditioned reflex therapy" que nos pone de manifiesto cómo poco a poco el movimiento conductista originado en Pavlov y sintetizado por Watson iba adquiriendo importancia y conquistando a los psicoterapeutas.

1.1.5 La contribución de Thorndike (1874-1949)

Paralelamente al movimiento conductista, había ido desarrollándose otra serie de experimentos con animales dentro del laboratorio capitaneados por E.L. Thorndike y posteriormente continuados por B.F. Skinner. Estos experimentos, hoy podemos afirmarlo, estuvieron también en la base o fueron antecedentes del movimiento llamado posteriormente "modificación de conducta". En realidad fue Thorndike quien ofreció los elementos más elaborados del futuro conductismo skinneriano. Sus experimentos consistieron fundamentalmente en encerrar a gatos hambrientos en jaulas que se cerraban mediante pestillos que podían accionarse desde el interior; la comida se colocaba fuera y a la vista de los animales de manera que si querían comer los gatos tenían que abrir la jaula maniobrando adecuadamente el pestillo. Al principio los animales solían presentar un comportamiento desorganizado, al estilo de las "neurosis provocadas" por Pavlov al aumentar la dificultad de la tarea, exploraban su medio y emitían diversas conductas ineficaces. Pero en un determinado momento y accidentalmente, los animales llegaban a dar con la respuesta adecuada y la puerta de la jaula se abría. Repitiendo muchas veces la experiencia, se pudo comprobar una disminución significativa de las conductas explo

ratorias y de los ensayos infructuosos, i.e., la respuesta adecuada llegaba mucho más rápidamente.

Este tipo de aprendizaje lo llamó Thorndike por ensayo y error (trial and error) cuya base teórica consiste en la unión continuada y cada vez más estable entre un estímulo y una respuesta. A través de repetidas observaciones Thorndike llegó a su afamada ley del efecto que daría pie de forma directa al conductismo de Skinner:

"If particular behaviors randomly emitted by an organism were followed by a satisfying state of affairs (i.e., positive reinforcement), then the connection between the behavior and environmental events was strengthened. If, on the other hand, the behavior were followed by an annoying state of affairs (i.e., punishment), then the connection between the behavior and environmental event was weakened" (Hersen, 1975, p.3).

Es decir, siempre y cuando a una conducta le sigan consecuencias positivas tal conducta tenderá a repetirse debido a una fortificación en la conexión entre el estímulo y la respuesta, y viceversa, siempre y cuando a una conducta le sigan consecuencias aversivas, tal conexión E-R tenderá a debilitarse (Thorndike, 1933). Estamos, pues, a un paso de la formulación del conductismo operante y funcional de Skinner.

1.2 El conductismo operante de B.F. Skinner.

Si el principal influyente en el conductismo de Watson fue el modelo de los reflejos condicionados de Pavlov, en el conduc-

tismo de Skinner fueron los estudios de Thorndike los que proporcionaron los elementos centrales de su análisis. Skinner coge de Thorndike sobre todo la ley del efecto aunque transformándola; para él la tesis central de su conductismo podría formularse de la manera siguiente: "Todos los organismos vivos son sensibles a las consecuencias de su propio comportamiento". (Seron et al., 1977, p. 20). Por consiguiente, lo que en definitiva hace Skinner es profundizar la ley del efecto de Thorndike, investigarla y finalmente construir su teoría sobre ella, lo cual le hace llegar a su principio clave: "Behavior is shaped and maintained by its consequences" (la conducta es modelada y mantenida por sus consecuencias). De este modo, Skinner entiende que en las relaciones entre el organismo y su medio hay tres elementos específicos constantemente interrelacionados; 1) la conducta emitida o respuesta del organismo; 2) las circunstancias en medio de las cuales se produjo tal respuesta y, 3) las consecuencias reforzantes; el conjunto de interrelaciones entre todos los elementos se reagrupa bajo el concepto general de "contingencias de refuerzo".

Ya en 1938, en su libro "The behavior of organisms: An experimental analysis", Skinner distinguió entre conducta operante (aquella que sigue el modelo de aprendizaje de Thorndike) y conducta respondente (la que sigue el modelo de aprendizaje de Pavlov). ¿Qué diferencia hay entre ambas? Richelle (1966) la describe de la siguiente manera: en el modelo de aprendizaje ideado por -- Pavlov se da una relación de causalidad inicial entre el estímulo incondicionado y la respuesta (en el caso de su experimento con el perro existe una relación de causalidad "a priori" entre la comida - la causa - y la salivación - la consecuencia o el efecto), i.e., la respuesta es la consecuencia inevitable del estímulo. En cambio en el caso del condicionamiento operante no

se da tal relación de causa a efecto entre la respuesta y el re fuerzo antes del condicionamiento. Dicho en otras palabras, mien tras que en el condicionamiento pavloviano el organismo sufre la respuesta, en el condicionamiento operante o skinneriano el orga nismo actúa sobre su medio, i.e., una respuesta de tipo clásico o pavloviana es controlada por los estímulos que la preceden -- mientras que una respuesta de tipo operante es controlada por su consecuencias.

El mismo Skinner (1938), en su obra anteriormente citada, propone una distinción para ambos tipos de condicionamiento en base a la organización psicofisiológica del organismo: el apren dizaje mediante condicionamiento clásico estaría apoyado en el sistema nervioso autónomo, mientras que el aprendizaje mediante condicionamiento operante estaría apoyado en el sistema esquelé tico y motor. Sin embargo, como posteriormente muchas investiga ciones han puesto de manifiesto, es difícil mantener esta dis tinción en el orden práctico puesto que muchas reacciones visce rales son susceptibles de condicionamiento operante, por lo cual la distinción sólo tiene importancia teórica y no tanto prácti ca (Miller, 1969).

Con el fin de sintetizar las diferencia entre uno y otro modelo de aprendizaje, cuestión que nos parece sumamente inte resante puesto que estamos tratando realmente de los orígenes inmediatos de la "modificación de conducta", que por evolución natural nos llevará hasta la "AUTORREGULACION", vamos a comparar ambos modelos de aprendizaje en sus puntos neurálgicos como son: el estímulo, la respuesta y sus leyes explicativas. Seguimos en este caso la explicación que de la cuestión hace García Ve ga (1974).

1) En cuanto al estímulo: en el condicionamiento clásico el estímulo condicionado nada tiene que ver con la respuesta condicionada, pero cuando queda condicionado es el determinante de tal respuesta que es lo mismo decir que entre estímulo y respuesta se establece una relación de causalidad natural o condicionada. En cambio, en el caso del condicionamiento operante no es el estímulo sino la situación de refuerzo la que hace que el animal aprenda, de manera que entre los estímulos y la respuesta no existe relación de causalidad pero sí al menos de ocasión, guía u orientación.

2) En cuanto a la respuesta: en el condicionamiento clásico se produce en la mayoría de los casos una adaptación pasiva y automática del organismo al estímulo; no en vano por eso Skinner ligó tales respuestas al sistema nervioso autónomo ya que según Pavlov se establecen conexiones a nivel del sistema nervioso central entre dos áreas de manera que estimulada una automáticamente se dispara la otra. En tales respuestas, por consiguiente, se nota poca influencia de la voluntad. En cambio en lo que se refiere al condicionamiento operante o instrumental la respuesta supone una actuación del organismo sobre el medio; aparece una cierta acción voluntaria y selectiva y por eso Skinner habla de que son respuestas típicamente esquelético-motoras.

3) En cuanto a las leyes explicativas del aprendizaje: "En el condicionamiento clásico la mera contigüidad estímulo indiferente estímulo incondicionado respuesta incondicionada de este 2º hace que al estímulo indiferente suceda automáticamente la respuesta de ese otro estímulo. En el condicionamiento instrumental es el refuerzo o la situación respuesta - refuerzo (contigüidad + refuerzo) la que explica un tipo específico de

respuesta frente a un estímulo y ante una situación. Un refuerzo parcial tiene consecuencias más fuertes sobre el condicionamiento instrumental que sobre el clásico y la cantidad de refuerzo tiene también más repercusión sobre aquél que sobre éste" (pp. 537-538).

Por lo tanto, de lo anteriormente expuesto vemos cómo -- Skinner dirige su atención no a los estímulos antecedentes sino a las consecuencias de la respuesta; sin embargo, acepta el paradigma del condicionamiento clásico (Kanfer, 1973) para la modificación de conductas autónomas. ¿Cuál es el paradigma experimental que utilizó Skinner para establecer su teoría del condicionamiento operante o instrumental? Fundamentalmente consiste en colocar un animal hambriento dentro de una jaula provista de dos mecanismos: un dispositivo de respuesta que puede ser accionado por el animal y un receptáculo destinado a recibir una cantidad determinada de alimento o de líquido. Si el animal -- acciona el dispositivo de respuesta, el experimentador le entrega un poco de alimento que en términos técnicos recibe el -- nombre de refuerzo. A continuación el animal repetirá la respuesta cuya probabilidad de aparición estará en relación directa con la presencia o ausencia de refuerzo por parte del experimentador. Skinner habla que en tal condición experimental se ha establecido una unidad de conducta denominada respuesta operante ya que está esencialmente unida, ligada, a sus consecuencias o al refuerzo. Siendo esto así, es factible lógicamente manipular la entrega de los refuerzos para variar a conveniencia la tasa de respuesta, es decir, el experimentador puede entregar refuerzo siempre y cuando aparezca por parte del animal la respuesta - deseada, puede establecer unos límites de tiempo, exigir un determinado número de respuestas, entregarlo indiscriminadamente

sin atender a tiempo o número de respuestas, puede en un momento dado dejar de entregar el refuerzo al animal, etc., todo lo cual ha recibido el nombre técnico de programas de refuerzo que repercuten directamente, aunque en desigual modo, en la conducta del organismo.

Una vez descubierto el paradigma del condicionamiento operante y formulado el principio teórico en el que se apoya, -- i.e., la conducta es una función de las consecuencias producidas por ella en el medio, y una vez que se ha llegado a comprobar los efectos que tienen los programas de refuerzo sobre la conducta y la posibilidad de manipularlos, se estaba tan sólo a un paso de aplicar todo esto a las conductas humanas ya que, según el mismo Skinner, el aprendizaje operante de todos los animales de la misma especie se comporta básicamente de igual manera aunque, como es lógico, admitiendo ciertas variaciones accidentales. En otras palabras, asistimos al nacimiento de la "modificación de conducta", aplicación científico-técnica de los principios que rigen todo aprendizaje operante. Skinner no será realmente el que inicie en la práctica esta tecnología de la conducta, pero sí será el principal teorizador e ideólogo de la misma cuya función primordial consistirá en formar una pléyade de psicólogos clínicos que irán enriqueciendo el nuevo movimiento con técnicas cada vez más perfectas, una vez comprobada su eficacia en el laboratorio.

Efectivamente, la nueva tecnología se dedicó en un principio a la comprobación de la eficacia de las técnicas que nacen -- por deducción natural de los principios de la conducta operante; su trabajo fue inicialmente con animales dentro del laboratorio, pero pronto se emprendieron estudios con personas humanas. Las

técnicas que de ahí surgieron se aplicaron de manera general a la conducta anormal, en cuyo campo cosecharon de inmediato éxitos sorprendentes que ofuzcaron y desplazaron a la psicoterapia tradicional. Finalmente su aplicación ha -- trascendido al campo de la conducta anormal para alcanzar zonas de comportamiento normal en sesiones y ambientes -- ordinarios como el de la escuela y familia.

Pero, en síntesis, ¿cuáles son esos principios de la conducta que Skinner propugna y a los que hemos venido refiriéndonos constantemente? ¿Cuáles son los fundamentos de la ciencia de la conducta, cuáles las bases científicas de la tecnología de la conducta? Antes de responder a esta serie de preguntas conviene aclarar que el sentido que Skinner -- da al término ciencia lo hereda directamente de Watson; por lo tanto, hablar de ciencia significa para Skinner huir de -- abstracciones, reducirse al análisis de hechos observables, establecer las leyes que los rigen, controlarlos, hacer predicciones a raíz de sus observaciones, i.e., Skinner habla -- de ciencia en un sentido positivista, empirista y mecanicista. Para él la psicología como ciencia positiva totalmente independiente de la filosofía, tiene como objeto final la búsqueda del orden, el intento de descubrir, describir y utilizar las relaciones legales que existen entre los hechos, de manera que sea posible la predicción y el control en el futuro de hechos similares (Craighead et al., 1976). Es decir, todos -- aquellos enfoques dentro de la psicología que no posean estas características no pueden llamarse ciencia, según la óptica skinneriana, puesto que sus métodos no son ni objetivos ni -- controlables.

1.2.1. El estímulo y la respuesta.

Según Scron et al. (1977), el estímulo puede ser abordado desde dos ángulos de vista: desde sus propiedades físicas o según la función que cumpla. Evidentemente es este segundo aspecto el que más interesa dentro de la teoría del condicionamiento operante según la cual un estímulo puede tener función de refuerzo o función de discriminación. En cuanto a esta segunda función, una variedad enorme de hechos o estímulos puede tener una función de control sobre la conducta en cuanto - que informan al individuo u organismo acerca de las contingencias diferenciales de refuerzo. El organismo se da cuenta entonces que ante ciertos estímulos su conducta es reforzada -- mientras que ante otros permanece indiferente, i.e., no la refuerzan.

Esto nos da pie a hacer una distinción muy importante en el campo de los estímulos: a) hay estímulos positivos que son aquéllos que están asociados a refuerzos por cuanto toda vez que el organismo se encuentra ante ellos emite una conducta que se ve recompensada en el sentido popular del término; b) hay estímulos negativos que son aquellos cuya presencia está asociada a la ausencia de refuerzo. Las consecuencias para la conducta son las siguientes: la probabilidad de aparición de una respuesta reforzada se ve aumentada en presencia de un estímulo positivo y debilitada o anulada en presencia de un estímulo negativo. Cuando el organismo responde de una manera diferente se dice que ha hecho una discriminación de ahí que en "modificación de conducta" se hable frecuentemente de conductas controladas por estímulos discriminativos, lo cual tiene su máxima -- aplicación en la terapia de conductas indeseables social e -

individualmente, ya que al descubrir cuáles son esos estímulos se podrán manipular a voluntad para alterar según convenga la tasa y cualidad de respuesta.

Lógicamente un estímulo puede no encontrarse solo sino formando un conjunto con otros, en cuyo caso es el conjunto el que discrimina y no sólo uno de ellos; también se dice que pueden adquirir función discriminativa otros estímulos semejantes al discriminativo original bajo cuyo control se encuentra la conducta. Cuando esto sucede, es decir, cuando una respuesta provocada por un estímulo discriminativo, acontece ante otros estímulos semejantes, se habla de generalización del estímulo.

Igualmente, también puede acontecer que reforzando una respuesta se produzca un aumento en la frecuencia de otras respuestas semejantes; entonces se habla de generalización de respuesta más que de generalización del estímulo. Para que pueda hablarse de generalización de respuesta, el criterio que se suele seguir es que las nuevas respuestas no hayan sido reforzadas directamente (Kazdin, 1975).

1.2.2 El refuerzo.

Antes de adentrarnos en la descripción del refuerzo según la teoría del condicionamiento operante, creemos conveniente hacer una aclaración de términos referente a los conceptos de refuerzo positivo y recompensa que suelen ofrecer alguna confusión. En el lenguaje cotidiano refuerzo positivo es asimilado a recompensa. En realidad esto no es correcto. El refuerzo positivo se define en función de sus efectos en el comportamiento; la recompensa, por el contrario, se define -

como algo que se da o que se recibe por haber prestado un servicio o por haber tenido éxito. Una recompensa no tiene necesariamente por qué aumentar la frecuencia de la respuesta a la que sigue.

La idea de refuerzo lleva consigo el acrecentamiento de la probabilidad de aparición de una respuesta; el refuerzo no genera de por sí nuevas conductas sino que altera la probabilidad de que se produzca una conducta que ya se encuentra en el repertorio de respuestas del organismo. Por consiguiente, la conducta operante tiene que ocurrir antes de que sea reforzada. Es decir, el refuerzo es el gozne fundamental y básico en torno al cual giran las técnicas de "modificación de conducta" ya que mediante la adecuada manipulación de las contingencias de refuerzo se puede conseguir que un individuo adquiera, -- fortifique, mantenga, debilite o elimine un determinado tipo de comportamiento. En otras palabras, en el refuerzo (positivo y negativo) y en el castigo (positivo y negativo) radica el -- secreto del poder que han ido adquiriendo en los últimos -- años las técnicas de "modificación de conducta".

1.2.2.1 El refuerzo positivo.

En el párrafo anterior hemos insinuado la distinción entre refuerzo positivo y negativo, entre refuerzo y castigo; analicemos un poco cada uno de estos términos. Por lo que se refiere al refuerzo positivo, en cuanto proceso, éste hace referencia a un acrecentamiento de la frecuencia de aparición de una respuesta inmediatamente después de la presentación de un hecho particular o consecuencia. Por consiguiente se suele distinguir entre ese proceso y ese hecho. En la lengua inglesa

se suele usar el término "reinforcement" para referirse al proceso y se reserva el término "reinforcer" para designar el hecho reforzante. En castellano suele haber confusión - al utilizar indiscriminadamente el término "refuerzo".

Se suelen distinguir dos grandes categorías de refuerzo positivo: a) refuerzos positivos primarios o no condicionados que no dependen de ningún aprendizaje especial, como por ejemplo, la comida, la bebida, etc., i.e., todos los referentes a las llamadas "necesidades básicas" y, b) refuerzos positivos secundarios que han adquirido su valor reforzante por asociación a los primarios y, por lo tanto, mediante aprendizaje, como por ejemplo, la atención (contactos físicos, sonrisas, alabanzas, etc.), entrega de fichas o puntos cambiables por refuerzos primarios, el dinero, etc., todos muy utilizados en las técnicas de "modificación de conducta".

Premack (1965), al estudiar la naturaleza del refuerzo positivo, llegó a establecer uno de los principios más utilizados en la "modificación de conducta" y al que posteriormente haremos constante referencia, cuyo contenido es el siguiente: un comportamiento que posee una elevada frecuencia de aparición puede servir como reforzador de otro comportamiento cuya probabilidad o frecuencia es menor, débil o nula. Así, por ejemplo, se puede condicionar el que un niño vea su programa favorito de televisión (conducta con alta frecuencia de aparición por ser muy reforzante para este sujeto) sólo y cuando haya realizado sus deberes escolares (conducta débil en frecuencia debido a sus consecuencias aversivas, a la falta de motivación, etc.), lo cual, en definitiva, no es

sino la ley de la abuelita: "Si no comes la comida, no tendrás postre".

Hay otros dos puntos que también conviene tener en cuenta respecto al refuerzo positivo y que además se aplican a otra clase de refuerzos incluyendo los mismos castigos. En primer lugar hay que tener en cuenta que no todos los refuerzos son igualmente válidos para todos los individuos ya que -- unos mismos refuerzos pueden ser reforzantes para unos mientras que para otros pueden no serlo e incluso pueden ser -- aversivos. Esto explica por qué en "terapia y modificación de conducta", los terapeutas cuidan mucho la selección y análisis de los refuerzos como actividad y condición previa al -- inicio de los programas de tratamiento. En segundo lugar hay que tener en cuenta que unos mismos y determinados refuerzos pueden funcionar como tales para un individuo en unas circunstancias concretas y no funcionar en otras.

1.2.2.2 El refuerzo negativo.

Este tipo de refuerzo, también en cuanto proceso, se refiere a un acrecentamiento de la probabilidad de aparición de una respuesta debido a la supresión de un hecho o circunstancia particular cuya naturaleza es aversiva para el individuo; tal supresión puede referirse tanto a la terminación -- del estímulo aversivo como a su posposición. También en este caso hay dos tipos de refuerzos negativos paralelos a los refuerzos positivos, i.e., puede haber refuerzos negativos primarios y secundarios. Los primeros se refieren a estímulos de alta intensidad que agreden a órganos receptores (como choques eléctricos, ruido intenso, luz violenta, presencia

de excesivo humo, etc.) y cuya propiedad aversiva no suele ser aprendida ordinariamente. Los refuerzos negativos secundarios hacen referencia a hechos asociados a los refuerzos negativos primarios y poseen cualidades aversivas condicionadas a ellos. También en este caso, como en el de los refuerzos positivos secundarios, es necesario su aprendizaje de manera que su eficacia varía con las culturas y con los individuos, por ejemplo gestos amenazadores, gestos de desaprobación, la palabra o mandato "no", etc.

Conviene además tener en cuenta que el proceso de refuerzo negativo interviene en dos tipos de situaciones que son claves entre las técnicas de "modificación de conducta". Nos referimos a la situación de escape y a la situación de evitación. En el primer caso, el individuo se encuentra sometido a una situación aversiva de la cual se libra mediante la emisión de una respuesta adecuada; en el segundo, el individuo se sustrae de forma anticipada a la situación aversiva también mediante la correspondiente respuesta adecuada. Por ejemplo, el individuo que se mete debajo de un paraguas cuando la lluvia le ha sorprendido, está dando una respuesta adecuada de escape, mientras que cuando se pone el impermeable antes de salir de casa está dando una respuesta de evitación de la consecuencia aversiva. Las conductas de evitación son transmitidas por los padres verbalmente y constituyen uno de los contenidos de transmisión cultural más importantes (Seron et al., 1977).

1.2.3 El castigo

El castigo es otro de los goznes sobre los que gira la teoría del condicionamiento operante y que también ha

dado pié a varias de las técnicas usadas en "terapia y modificación de conducta". El castigo en cuanto proceso se refiere a la reducción de la frecuencia de emisión de una respuesta consecutivamente a la presentación de un estímulo aversivo. Por consiguiente, su funcionamiento es totalmente contrario al del refuerzo cuya función consiste en aumentar la probabilidad y frecuencia de una conducta, i.e., de deshinibir la respuesta, mientras que en el castigo se intenta inhibirla. La definición de castigo, dentro del marco del condicionamiento operante, difiere del sentido que el vulgo le suele atribuir el cual lo entiende más como - una sanción impuesta por la comisión de un acto determinado (sentido en el que parece prevalecer una dimensión legalista, jurídica, compensatoria) que como un medio con finalidad inhibitoria o de control de conducta.

También es muy importante diferenciar castigo y refuerzo negativo ya que existe bastante tendencia a confundirlos incluso dentro de la literatura especializada y esto, desde el punto de vista de la teoría del condicionamiento operante, no es exacto. En efecto, el refuerzo negativo, como ya hemos dicho anteriormente, se refiere a un procedimiento cuya función consiste en aumentar la probabilidad de -- emisión de una respuesta, mientras que el castigo, en cambio, tiene un efecto contrario: lleva consigo la disminución de la frecuencia de una conducta.

Las investigaciones realizadas dentro de los laboratorios de psicología han ido elaborando poco a poco una serie de normas generales a tener en cuenta cuando se aplica el castigo como técnica de "modificación de conducta":

a) en primer lugar se ha demostrado que la rapidez de eliminación de una respuesta está directamente relacionada con la intensidad del estímulo aversivo (Kazdin, 1975); b) en segundo lugar, que el castigo es más eficaz cuando las consecuencias aversivas son introducidas en su intensidad máxima; c) en tercer lugar, el castigo, como el refuerzo positivo, debe ser practicado inmediatamente después de la conducta que se quiere eliminar; d) en cuarto lugar, que el castigo es más eficaz cuando se administra siguiendo un programa continuo mejor que uno intermitente y, e) en quinto y último lugar, que la eliminación de una cadena de comportamientos es más rápida cuando se aplican las contingencias aversivas a una de las primeras respuestas que forma la secuencia y no a las últimas.

Sin embargo, la introducción del castigo, principio clave dentro de la teoría del condicionamiento operante y técnica básica en la "modificación de comportamiento", ha traído grandes dudas y discusiones entre los psicólogos entre los cuales algunos rechazan su utilización con personas, otros lo defienden, pero todos están convencidos de que en todo caso hay que actuar con mucha prudencia. Unánimemente se defiende el principio general de actuación que consiste en usar primordialmente el refuerzo positivo y sólo en caso de que no dé resultado o no sea posible se recurra al uso del castigo. En general se le han asignado muchas limitaciones al uso del castigo siendo las principales las siguientes: a) el comportamiento eliminado mediante castigo tiene el riesgo de volver a presentarse cuando desaparecen las contingencias aversivas o cuando se ausenta el "castigador", puesto que eliminar una res-

puesta no significa eliminar la tendencia, decisión o voluntad de seguir actuando en sentido contrario; el castigo lo que hace es inhibir temporalmente la respuesta. Esto se ha visto que acontece frecuentemente en el aula escolar. b) En segundo lugar, la evitación del castigo puede realizarse por diferentes medios -- inadaptados o neuróticos, i.e., el castigo tiene generalizaciones indeseables con respecto a otras conductas en el mismo sujeto; c) en tercer lugar, la utilización del castigo aun cuando - llegue a suprimir los comportamientos inadaptados, no por ello ensancha el repertorio comportamental de los individuos, siendo de ello un ejemplo típico el comportamiento de los padres que - pegan al niño porque ha hecho una acción mala pero no le enseñan al mismo tiempo otros comportamientos alternativos adecuados. d) En cuarto lugar, el uso del castigo, sobre todo en medios -- familiares y escolares, puede traer como consecuencia el que el niño evite a "los agentes de castigo" (Bandura y Walters, 1974) y esto ocasiona que se ciegue una de las fuentes más importantes de socialización para los sujetos en formación como es el contacto con los padres y los maestros mediante el cual el niño aprende comportamientos alternativos. e) En último lugar, el castigo puede provocar la presencia de correlatos emocionales negativos y la emisión de comportamientos altamente agresivos (Tate y Baroff, 1966; Foxx y Azrin, 1972; Pendergrass, 1972).

1.2.4 La extinción.

La extinción es un fenómeno que ya había descubierto Pavlov al establecer su paradigma del condicionamiento clásico. Probablemente Skinner lo tomó de Pavlov y lo aplicó a su paradigma - del condicionamiento operante. La extinción en este paradigma es un fenómeno que se produce a raíz de la desaparición o retirada

intencional de aquel refuerzo que venía sosteniendo una conducta determinada y, a consecuencia de esto, la tasa de frecuencia de esa conducta comienza a decrecer hasta llegar casi a cero, - aunque nunca llegue a desaparecer totalmente. Es claro que no podemos confundir extinción con castigo puesto que aquella es-- debida a la supresión de un refuerzo, mientras que en el caso del segundo se inhibe intencionalmente una conducta a raíz de la presentación de unas consecuencias aversivas contingentes a la conducta inadecuada.

La extinción ha dado pie a una técnica muy usada en "modificación de conducta" consistente en ignorar un comportamiento inadecuado suponiendo que tal conducta es reforzada y mantenida cuando de alguna manera provoca nuestra reacción sea de índole positiva o negativa, verbal o gestual, etc. Claro está que también mediante la desatención se pueden anular comportamientos - apropiados.

Con el punto de la extinción llegamos al final de una síntesis rápida de los principios fundamentales del condicionamiento operante o skinneriano, síntesis que hemos querido incluir en esta descripción histórica de la "modificación de conducta" por la razón de que tales principios han generado las tecnologías conductuales denominadas "modificación de conducta", "autorregulación", "autocontrol", etc., que han comenzado a aplicarse en centros escolares, universidades, hospitales, etc. En la -- base de todas ellas se encuentra el análisis de conducta (procedimiento mediante el cual se descubren y analizan los estímulos que controlan la conducta, los refuerzos positivos, negativos, que la mantienen, las relaciones de contingencia, etc.) que se suele hacer mediante una ecuación que implica los siguientes -- componentes: E - O - R - K - C

Donde E hace referencia a los estímulos que controlan la conducta; O al organismo, especialmente a su estado biológico; R al repertorio de respuestas verbales o motoras; K a la relación de contingencia entre una respuesta y sus consecuencias, es decir, a la relación respuesta-refuerzo que puede variar, y C a las -- consecuencias positivas o negativas de la conducta en relación al refuerzo. Esta misma fórmula se suele escribir de otra forma para indicar las relaciones temporales y la centralidad de la respuesta:

ANTECEDENTES	EFFECTOS
E - O - R	- K - C (Kanfer, 1973)

1.2.5 Contingencia y programas de refuerzo

En cuanto a la relación de contingencia (K), Skinner habló desde un principio de programas de refuerzo que en base a las experimentaciones se pueden dar los siguientes:

- 1) Programa de refuerzo continuo en el que cada respuesta es seguida de su correspondiente refuerzo.
- 2) Programa de proporción constante (o FR= Fixed Ratio) que consiste en exigir un número exacto y constante de respuestas antes de entregar el refuerzo.
- 3) Programa de proporción variable (VR= Variable Ratio) que consiste en que el refuerzo se concede después de un número variable de respuestas en torno a una media.
- 4) Programa de intervalo fijo (o FI= Fixed Interval) que consiste en exigir que pase un intervalo de tiempo constante -- para poder entregar el refuerzo.

5) Programa de intervalo variable (o VI= Variable Interval) consistente en que el refuerzo se concede después de una cantidad de tiempo variable.

Todos los programas tienen una repercusión directa con -- relación al aprendizaje (o probabilidad de que una respuesta -- sea emitida) y a la extinción, siendo sumamente importante analizar esta cuestión en vistas a un tratamiento eficaz de los com -- portamientos inadecuados que han sido reforzados durante mucho tiempo. Las investigaciones han demostrado que una conducta que se refuerza mediante programas continuos se aprende más rápidamente pero también se ha comprobado que es muy fácil de extinguir; técnicamente se dice que no tiene resistencia a la extinción, mientras que un comportamiento que es reforzado intermitentemente (programa de proporción variable e intervalo variable) aunque tarda más en aprenderse tiene alta resistencia a -- la extinción de ahí que entre los investigadores y terapeutas de conducta se hable constantemente del principio de la intermitencia como un principio clave para el establecimiento de -- conductas apropiadas en los individuos.

Todo lo anteriormente expuesto es un intento de poner de manifiesto cuáles son los principios históricos que dieron lugar a la "modificación de conducta", movimiento que posteriormente evolucionaría hacia la "autorregulación". Hasta el momento hemos visto cómo, teórica e históricamente, es posible la evolución de los principios de conducta del condicionamiento -- operante hacia la aplicación de los mismos en una tecnología -- de la conducta. También hemos aludido a que Skinner es el ideólogo, pero no el que directamente ha aplicado estos principios haciendo terapia conductual, de manera que ahora nos pregunta-

mos por aquellos psicólogos, que de una forma u otra comenzaron a aplicar los principios del análisis de la conducta en el tratamiento de los comportamientos inadaptados, i.e., psicólogos que introdujeron el condicionamiento operante en el mundo de las -- denominadas enfermedades mentales.

1.3 Principales seguidores de las ideas de Skinner.

Nos proponemos hacer aquí una enumeración sucinta de los principales psicólogos que llevaron a la práctica las ideas de Skinner sin entrar a hacer un análisis detallado de sus aportaciones lo que nos llevaría demasiado espacio y escaparía a nuestro propósito. Pretendemos presentar un hilo conductor de los -- hechos hasta llegar a nuestros días.

Los primeros estudios dirigidos a la utilización de las -- contingencias de refuerzo del medio ambiente para modificar -- conductas motoras inadaptadas de enfermos psicóticos hospitalizados se deben a uno de los discípulos de Skinner, concretamente a Lindsley (1956, 1960). Estos primeros estudios vinieron -- a preparar el camino para la utilización del refuerzo contingente en el tratamiento de problemas de conducta importantes (cfr. Hersen, 1975, pp. 4-5) como, por ejemplo, los de Ayllon (1963), Ayllon y Azrin (1964, 1965), Ayllon y Haughton (1962, 1964), Ayllon y Michael (1959). Hacia 1968 apareció la primera obra sistemática referente a la aplicación del refuerzo en la terapia de conducta y en la rehabilitación, publicada por Ayllon y Azrin cuyo título fue: "The token economy: A motivational -- system for therapy and rehabilitation". En ella se ilustra el -- uso de las técnicas de refuerzo para el tratamiento de pacientes psiquiátricos en términos de modificación de conducta.

A finales de los años cuarenta y en los primeros de la década de los cincuenta, asistimos también a un intento por parte de los psicoterapeutas tradicionales, a incluir en su repertorio términos de la teoría del aprendizaje social. Varios de ellos empezaron a utilizar las palabras "refuerzo", "condicionamiento", "generalización", "discriminación" y "extinción" para describir diversos procesos que acaecen en la relación psicoterapéutica tradicional. Este hecho no es importante por las técnicas nuevas que haya generado (nulas o muy pocas), sino por la influencia cada vez mayor de las técnicas de "modificación de conducta" en el tratamiento de las enfermedades psíquicas. En efecto, como dice Kanfer (1973), después de la guerra había un clima favorable de aceptación de los nuevos enfoques de tratamiento de los problemas conductuales no sólo por el aumento de las contribuciones de la investigación psicológica para entender la conducta humana, sino también por el creciente descontento hacia los enfoques psicoanalíticos o tradicionales -- cuya duda acerca de su eficacia era cada vez mayor cuestionándose también la validez de los tests proyectivos y de personalidad. Por otra parte, la simpleza de los principios en que se basa el enfoque conductista que por principio huye de elaboradas teorías subyacentes y dudosas (al no ser posible comprobarlas mediante métodos objetivos) no dejó de atraer la atención -- de todos aquellos que no estaban perfectamente convencidos de sus métodos tradicionales y que veían cómo el nuevo enfoque -- comenzaba a cosechar éxitos en áreas de conductas problemáticas mucho más grandes que las que había abarcado la psicoterapia tradicional. Kanfer (1973) encuentra la explicación lógica de esto en el hecho de que el único presupuesto del enfoque conductista en terapia es que "la mayoría de las acciones humanas, anormales o normales, son conductas aprendidas. Siendo esto así,

pueden ser alteradas mediante la aplicación de los principios de aprendizaje una vez que se han clarificado las condiciones apropiadas para el cambio. Por consiguiente, la naturaleza del problema no limita la aplicabilidad del enfoque sino que le -- influencia únicamente en la elección del método particular de tratamiento" (Kanfer, 1973, p. 8).

En este sentido encontramos a Eysenck en Inglaterra que intentó integrar un punto de vista conductista de la conducta anormal con una teoría de la personalidad basada en datos experimentales de las diferencias individuales. A él se debe la publicación de la primera revista especializada en el tema de la investigación de la conducta y de los métodos de terapia ("Behaviour Research and Therapy") en 1963.

A principios de la década de los cincuenta, extendiéndose hasta los años sesenta y principios de los setenta, se hicieron varios cientos de estudios en el área del condicionamiento verbal tema importante por ser limítrofe entre varias tendencias no sólo opuestas como el conductismo y el psicoanálisis sino -- dentro del mismo movimiento conductista. De este punto tenemos ya importantes revisiones hechas por diversos autores como -- Greenspoon (1962), Hersen (1968, 1970), Krasner (1958, 1962), Salzinger (1959), Speilberger (1962), Staats (1961), Williams (1964), etc.

Una de las contribuciones más importantes a la "modificación de conducta" en los primeros años de la década de los cincuenta fue la aportación de J. Wolpe con su técnica de la "desensibilización sistemática" para el tratamiento de las fobias en general (Wolpe, 1954). Después de muchos experimentos con

animales en los que había introducido reacciones neuróticas, Wolpe pudo descubrir los principios de la "desensibilización sistemática" consistentes en una presentación jerarquizada de los estímulos fóbicos bajo condiciones de relajación muscular del sujeto afectado. Aunque al principio fue recibida su aportación con muchas críticas y virtual escepticismo, no obstante, -- el tiempo ha confirmado que la técnica de Wolpe es una de las más eficaces y ha llegado a convertirse en clásica en el tratamiento de las fobias. En esta técnica Wolpe hizo un esfuerzo -- por sintetizar los dos paradigmas de aprendizaje, el del condicionamiento clásico y el operante, cuestión que entonces era -- debatida y en la que tomó parte importante también Eysenck en Inglaterra.

Pero todo esto es casi no decir nada del nacimiento y desarrollo de la nueva tecnología de la conducta; hay otra pléyade de autores que está en la base de este movimiento que al principio encontró grandes dificultades para su aceptación como, por ejemplo, Sidney W. Bijou, Cyril M. Franks, H. Gwynne Jones, Arnold A. Lazarus, Aubrey Yates, etc. El año de 1969 (cfr. Craighead et al., 1976) es un año clave para la historia de la "modificación de conducta" porque en él aparecen dos obras claves -- que van a romper los horizontes estrechos todavía del enfoque conductista skinneriano; nos referimos, en primer lugar, al libro de Ullmann y Krasner, "A psychological approach to abnormal behavior", obra en la que incorporan elementos provenientes de la sociología dentro de un modelo psicosocial de la conducta anormal; en segundo lugar, tenemos el libro de Albert Bandura, "Principles of behavior modification" que va más allá de los principios del condicionamiento clásico y operante al incorporar datos de la fisiología y de los procesos cognitivos y simbólicos

en el modelo conductual, temas que habían sido abandonados sistemáticamente por el enfoque conductista debido a la dificultad de aplicarles la metodología objetiva que desde tiempos de Watson venía rigiendo la ciencia de la conducta. Bandura es probablemente el primero que recibiendo la herencia de Miller y Dollard (1941) y Dollard y Miller (1950) ha ampliado beneficiosamente los límites estrechos de la "modificación de conducta" -- tradicional para abarcar zonas de la conducta humana que de otra manera seguirían todavía sin atenderse adecuadamente en la terapia de conducta; con él aparecen los métodos "de modificación de conducta cognitivos" o al menos da pie para que otros autores -- como Meichenbaum (1977) los estudie creando una nueva corriente dentro del enfoque conductista. Con estos mismos autores, sobre todo con Bandura, comienza a tomar cuerpo otro aspecto de la -- conducta, el de la "autorregulación" y el "autocontrol", como medio de comportamiento aprendido mediante la imitación de las conductas sociales poco a poco interiorizadas y mediante la -- aplicación de los principios de conducta del condicionamiento -- clásico, pero sobre todo del operante (Bandura, 1974).

Todo esto trajo como secuela : a) rechazo del modelo psicoanalítico; b) los principios de la "modificación de conducta" se hicieron sinónimos de la aplicación clínica de los principios del condicionamiento clásico y operante; c) la "modificación de conducta" se conceptualizó de esta manera : 1) en primer lugar la conducta normal y anormal se desarrolla de acuerdo con los -- mismos principios; 2) toda conducta es modificada o cambiada de acuerdo con los principios del aprendizaje (principalmente los principios del condicionamiento clásico y operante).

1.4. Publicaciones

Otra de las señales que detectan la importancia del desarro

llo de la "modificación de conducta", es la de las publicaciones que hoy se han convertido en fuentes para elaborar y calibrar - críticamente la historia de la misma. Ya hemos citado algunas - durante la exposición anterior, de manera que nos ceñiremos estrictamente a aquellas que no hemos mencionado.

En este sentido Hersen (1973a) tiene razón cuando afirma: "Que el campo de la modificación de conducta ha crecido enormemente en la última década viene atestiguado por: 1) el constante brotar de numerosas publicaciones... relativas al enfoque -- conductista; 2) el creciente número de revistas dedicadas enteramente a la modificación de conducta; 3) el uso incrementado de los principios de la conducta en las aulas de clase, en las escuelas, clínicas, instituciones y hospitales y, 4) el creciente número de cursos y programas dedicados, en parte o enteramente, a la modificación de conducta en las escuelas de grado (graduate schools)" (p.373).

Se puede afirmar que el principal ímpetu de la corriente de la "modificación de conducta" nació a partir de la obra de Wolpe (1958) titulada "Psychotherapy by reciprocal inhibition" y de la Eysenck (1960), "Behaviour therapy and the neuroses". Hacia 1963 nació también la primera de las revistas totalmente destinada a dar cauce a los resultados obtenidos en los laboratorios y en el tratamiento de las conductas anormales. Su título fue "Behavior Research and Therapy" que todavía sigue hoy vigente y que ya hemos mencionado antes. Posteriormente, hacia 1968, apareció la segunda revista titulada "Journal of Applied Behavior Analysis" para poner el énfasis en la aplicación de -- los procedimientos conductistas basados en el condicionamiento operante; hacia 1970, Cyril M. Frank publicó por primera vez la revista "Behavior Therapy" y Joseph Wolpe, en el mismo año, su

"Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry". Las tres últimas revistas se editan en Estados Unidos y mientras que la primera ("Journal of Applied Behavior Analysis") está dedicada al investigador, la de Wolpe está dirigida más en especial hacia el que practica la "modificación de conducta" y la de Franks ("Behavior Therapy") hace un equilibrio entre ambas. Hay otras tres revistas que han aparecido en los últimos años y cuyos títulos son los siguientes: "European Journal of Behavior Analysis and Modification" , "Mexican Journal of Applied Behavior Analysis" y "Cognitive Therapy and Research", ésta - última editada por M.J. Mahoney.

Por otra parte, el número de libros publicados en torno a la "modificación de conducta" en los últimos años ha aumentado tremendamente. Son de resaltar las más importantes síntesis o vistas de conjunto de la situación como, por ejemplo, la de Bandura (1969), Franks (1969b), Kanfer y Phillips (1970), Yates (1970), Leitenberg (1976), etc. Funciona actualmente además -- una importantísima publicación titulada "Advances in Behavior Therapy" formada por las Actas de la reunión anual de la "Association for Advancement of Behavior Therapy".

Vamos a dejar por un momento el hilo histórico de los hechos que partiendo de antecedentes filosóficos y psicológicos, como el positivismo, el mecanicismo, el estructuralismo, el -- funcionalismo, etc., nos conducen hasta la AUTORREGULACION pasando por el conductismo y la "modificación de conducta", para decir al menos una palabra acerca de los principales modelos explicativos de la conducta y su terapia de ellos derivada que en este tiempo se encontraban presentes en la teoría psicológica influyéndose mutuamente.

1.5 Principales modelos explicativos de la conducta humana.

La utilización de cualquier método terapéutico supone una concepción o modelo de la naturaleza humana en cuanto comportamental; esta concepción puede ser consciente o inconsciente, aceptada del todo o en parte, pero siempre ha de estar presente sirviendo de soporte y fundamento a las técnicas inventadas para la lucha contra aquellas conductas que son inconvenientes a la persona. En el período que venimos describiendo, nos encontramos con varios modelos de explicación de la conducta humana que se interrelacionan constantemente unas veces para apoyarse y complementarse y otras para oponerse radicalmente, al menos en el orden de los principios teóricos, ya que en la práctica tal oposición es sumamente difícil por estar todos dirigidos a la ayuda del hombre que es unitario por naturaleza de manera que "vallis nollis" siempre hay coimplicación y coincidencia. No es nuestra intención aquí describir todos y cada uno de los modelos explicativos de la conducta, sino sólo enumerar los principales aduciendo sus principales características.

1.5.1 Modelo hidrodinámico.

Puede resumirse en los siguientes términos: el organismo humano posee fuerzas activas organizadas que lo empujan a actuar para aliviar un estado interno de tensión (aquí cabe el modelo pulsional freudiano). El organismo puede tener dominio y autoridad sobre las excitaciones que provienen del medio ambiente, pero en cambio los pierde frente a aquellas que proceden de su interior en cuanto que no puede suprimirlas o enterrarlas huyendo de ellas ya que su acoso es constante en demanda de sa-

tisfacción.

Estas tensiones se encuentran localizadas en alguna parte del cuerpo de manera que siempre interviene una fuente de carácter somático, y por esto el objeto que desencadena estas tensiones depende también de la historia del individuo (Seron et al., 1977). En este modelo explicativo del comportamiento es central y básico el concepto de homeostasis, "drive", tensión, impulso, pulsión, etc.

1.5.2 Modelo conductista.

Para la escuela conductista el problema no está en la relación entre comportamiento visible y una entidad X interna; pero tampoco quiere decirse que no haya nada en el interior del organismo, pero este algo no es la causa primera del comportamiento. Lo importante para un análisis funcional del comportamiento es identificar las variables responsables del mismo en la vida cotidiana. Consiguientemente, este modelo se aparta de los otros en cuanto que rechaza la existencia de causas internas como explicación última de la conducta. El acento se pone en el medio ambiente. Los comportamientos normales y anormales de la persona no difieren intrínsecamente puesto que ambos se adquieren y mantienen a través de los mismos mecanismos. En consecuencia, la terapia de conducta, se centrará en la conducta misma y sobre las contingencias reforzantes que la mantienen y no en la resolución de un conflicto que tiene lugar en el interior de la persona, un supuesto edificio estructural interno (Seron et al., 1977).

1.5.3 Modelo según los rasgos.

Este modelo postula la existencia dentro del individuo de

disposiciones estables y generales que determinan el comportamiento de ese individuo de forma constante ante situaciones variadas. Aquí podemos agrupar nuevamente muchas teorías de la personalidad que defienden un inventario más o menos amplio de rasgos, tendencias, actitudes o necesidades. El método para descubrir estos rasgos consiste en el análisis de muestras variadas de comportamiento. Tiene de común con el modelo hidrodinámico - el buscar la causa del comportamiento en el interior del organismo, pero difiere en cuanto a la metodología, su origen histórico y su manera de teorizar sobre los hechos recogidos (Serón et al., 1977).

1.6 Principales modelos terapéuticos en este período.

De igual manera que en el campo de los modelos explicativos de la conducta, durante este período estuvieron interactuando diversos modelos terapéuticos unas veces complementándose - otras rechazándose mutuamente. En términos teóricos generales, podemos afirmar que existe correlación entre los modelos ideados para explicar la conducta y los modelos terapéuticos en términos de tratamiento de las enfermedades psíquicas o "modificación de conducta". Vamos ahora a referirnos a los más fundamentales, aquellos que hemos ido nombrando de una u otra forma a lo largo de nuestra exposición.

Craighead et al. (1977) habla de que en la primera mitad del siglo XIX, los problemas mentales se consideraban como problemas en el vivir y se trataban de acuerdo con el sentido común que después se denominó "tratamiento moral" y quizá de confesionario. Poco a poco se pasó a considerar que las personas afectadas de tales problemas sufrían de alguna enfermedad --

dando pie a lo que actualmente se conoce en el campo de los terapeutas como "modelo médico".

1.6.1 El modelo médico.

Este modelo supone que la conducta desviada es el resultado de una enfermedad y, como en cualquier afección patológica hay un grupo específico de síntomas que en nuestro caso son las conductas desviadas de la norma social que tienen una etiología específica. A este grupo de conductas desviadas se le da el nombre de síndrome.

Así como hay tres clases de enfermedades, a) las infecciosas (cuya causa se atribuye a algún germen o microbio), b) las sistémicas (que resultan de un fallo o disfunción fisiológica de un sistema o de algún órgano) y, c) las traumáticas (cuya causa radica en algún hecho violento exterior), también hay -- tres tipos de "enfermedades psíquicas" que son, a) las infecciosas como la degeneración neuronal debida a la sífilis, la parálisis general atribuida también a gérmenes infecciosos, etc.; b) las sistémicas como la esquizofrenia atribuida a una disfunción corporal en la metabolización de determinadas sustancias, a la ausencia de algunas enzimas o a la disfunción en los procesos neuroquímicos del cerebro; c) las psíquico-traumáticas -- como aquéllas que son atribuidas a traumas del nacimiento, golpes en la cabeza, etc. Las dos últimas clases de enfermedades han recibido mayor atención por parte de los investigadores de la conducta anormal; sin embargo, hay muchas anomalías de la -- conducta que no tienen correlatos fisiológicos y para ellas nada tiene que decir el modelo médico.

1.6.2 El modelo intrapsíquico o cuasi-médico.

Este modelo afirma, en primer lugar, que hay síntomas que son la manifestación de una enfermedad oculta. Acepta, pues, el modelo médico básicamente. La causa de tales síntomas no es de orden físico sino psicológico y en esto radica la fundamental diferencia con el modelo médico. Las enfermedades psicológicas funcionan como las sistémicas o traumáticas. En consecuencia, y en segundo lugar, para erradicar el problema psicológico, el tratamiento debe enfocar el estado psíquico del paciente. Existen fuerzas psicológicas dentro del individuo que podemos denominar pulsiones, impulsos, motivos, rasgos de personalidad, etc.; tales fuerzas dan lugar a diversas interpretaciones del punto de vista intrapsíquico cuya diferencia radica en la fuerza o motivos a los que adscriben la conducta (Craighead et al. 1976).

La versión principal del modelo intrapsíquico es la psicoanalítica capitaneada por Freud que atribuyó la conducta a impulsos, tendencias, fuerzas y procesos inconscientes que tienen -- lugar en el individuo. Este modelo recibe el nombre de "proceso psicodinámico" o simplemente "teoría psicodinámica". Freud propuso tres estructuras de personalidad: el id, el ego y el super ego. El id es donde residen todos los instintos y es la fuente de la energía psíquica para todos los procesos conductuales; el ego es el principal responsable de las interacciones con -- las exigencias de la realidad y las necesidades y deseos instintuales; el super ego representa la interiorización de las normas sociales y parentales, los ideales de conducta. Todos estos elementos están en conflicto, lo cual sucede a veces de modo -- inconsciente; en la niñez y durante el desarrollo, la energía psíquica invariablemente entra en conflicto con la realidad y

esto sucede dentro de la estructura de la personalidad. De ahí surgen las ansiedades, los mecanismos de defensa, etc., a causa de que el instinto no obtiene o no debe obtener la satisfacción inmediata que exige. La enfermedad aparece cuando las fuerzas psicológicas no pueden encontrar expresión o salida en forma - apropiada socialmente, de manera que tales fuerzas al pugnar por salir al exterior, lo hacen mediante conductas aberrantes que vienen a ser los síntomas de disfunción o enfermedad psicológica.

1.6.3 El modelo no directivo de C. Rogers.

Este modelo viene a ser otra variante del modelo intrapsíquico. Su principal defensor es C. Rogers que ha desarrollado el modelo en los últimos años cuarenta y primeros de los cincuenta. Según este modelo, una persona tiene problemas psicológicos -- (problems in living) porque no puede admitir que se hagan conscientes sus experiencias viscerales (¿inconscientes?), de manera que su yo real y su yo ideal no son congruentes. Este tipo de modelo supone que cada persona tiene dentro de sí una tendencia autorrealizadora y que la terapia "no directiva" permitirá a los "yos" de las personas hacerse más congruentes, aceptar más sus posibilidades irrealizadas. En este mismo sentido cabe la posición de A. Maslow (1954, 1966, 1971) con su teoría de las necesidades y de la metamotivación (Pantoja, 1977).

1.6.4 El modelo conductista.

Este fue introducido durante la década de los años cincuenta ; como aconteció con los otros, éste recibió también su nombre por estar estrechamente unido a una teoría y a unos procedimientos concretos, los conductistas. Al estar muy relacionado

con los experimentos de laboratorio, exigió para sí el acento de científico. Sus bases técnicas podríamos resumirlas en los siguientes puntos;

- 1) El modelo conductual trata de evitar los estados internos no verificables ni observables.
- 2) Por consiguiente, el modelo enfoca enteramente conductas observables públicamente. Incluso exige que se observe externamente las alteraciones internas causadas por procedimientos externos.
- 3) Cuando se enfocan hechos internos como pensamientos, tendencias, etc., el tratamiento conductual exige que se consideren en sí mismos y no en las supuestas fuentes de estos hechos íntimos.
- 4) La conducta normal y anormal se desarrollan conforme a los mismos principios.
- 5) La conducta normal y anormal dependen en gran medida de factores medioambientales.
- 6) El objetivo de la "terapia de conducta" es proporcionar experiencias de aprendizaje que promuevan en la persona la conducta adaptada desde el punto de vista social. Por consiguiente el proceso de "modificación de conducta" es un proceso esencialmente educativo o de aprendizaje (Kanfer, 1973; Craighead et al., 1976).

Por consiguiente, constituye una tendencia generalizada en este enfoque huir de los diagnósticos que de nada sirven y centrarse en las conductas concretas y observables, en la influencia del medio ambiente y no en la personalidad subyacente.

1.6.5. El modelo existencial o fenomenológico.

Este modelo es defendido por la terapia llamada existencialista, su principal representante es Frederick Perls y recientemente C. Rogers. El modelo pone el énfasis en la experiencia inmediata subjetiva y su significado para el individuo. Aunque algunos autores se muestran favorables a una evaluación empírica de este modelo, la realidad es que el método científico típico no se considera apropiado. Algunas veces este modelo es confundido con la psicología humanista, sin embargo, ésta es un concepto mucho más amplio y abarca mucho más.

Existen además de todos éstos, otros modelos conceptuales, pero casi todos ellos derivan de los anteriormente expuestos (Craighead et al., 1976).

1.7 Modelos de aprendizaje que fundamentan las técnicas de "modificación de conducta".

Así como hemos presentado diversos modelos que hacen referencia a la terapia en sí y a la explicación de la conducta, presentamos ahora una síntesis de los modelos de aprendizaje que fundamentan históricamente las técnicas de "modificación de conducta" y a los cuales hemos venido aludiendo anteriormente de una u otra forma. Kanfer (1973, p.11) los resume de la siguiente manera:

1) Modelo de condicionamiento clásico que pone su atención en la sustitución del estímulo para provocar nuevas respuestas o una nuevos estímulos a respuestas ya establecidas previamente en el repertorio de conductas del organismo.

2) Modelo de conducta operante que pone el acento en el rol específico de las consecuencias o refuerzos para alterar la respuesta precedente. La "modificación de conducta" se lleva a cabo o bien cambiando las consecuencias o bien controlando los estímulos que mantienen la conducta mediante técnicas auxiliares.

3) Modelo de aprendizaje observacional que emplea técnicas en las que el aprendizaje es facilitado mediante la práctica de conductas que se han observado previamente en otras personas - que han actuado como modelos.

4) Modelo de "autorregulación" que describe métodos mediante los cuales el individuo puede cambiar su propia conducta para que vaya de acuerdo con unas normas, criterios u objetivos-- que previamente se ha señalado a sí mismo.

Por consiguiente, la teoría de la "modificación de conducta" rechaza que el cambio se produzca en base a un progresivo-- "insight" o después de una catarsis emocional; igualmente rechaza la postura de aquéllos que afirman que el cambio es el resultado de una tendencia innata en el individuo a crecer, desarrollarse, actualizar sus posibilidades, una vez liberado el hombre de sus inhibiciones o conflictos emocionales.

El foco de atención de los cuatro modelos reseñados es la conducta concreta de la persona en relación con su medio ambiente, cuidando de no hacer constructos teóricos inferenciales a partir de hechos subjetivos. En "modificación de conducta" el propósito es siempre el cambio de hechos conductuales y no el "quitar defensas, conflictos inconscientes, alterar rasgos de personalidad puesto que se supone que estos conceptos no son

susceptibles de atención directa" (Kanfer, 1973, p.10).

1.8 Principales campos de conducta en los que se ha aplicado la "modificación de conducta".

Para terminar este apartado vamos a reseñar algunos de los campos en los que se ha aplicado la "modificación de conducta" lo cual nos puede servir como otro indicativo más del enorme desarrollo e importancia que ha cobrado este movimiento en nuestra sociedad y en el mundo científico de la psicología en el término de tres décadas escasas. Con el fin de hacer más breve la relación, vamos a enumerar campos conductuales generales y tipos de personas con problemas comportamentales a los que se les haya aplicado la "modificación de conducta"; también haremos referencia únicamente al editor que recoge en una obra estudios referentes al tema y no al autor que ha estudiado el problema. De cualquier manera, en las obras generales que citamos se encuentra información amplia de los autores que han estudiado los temas y tipos en particular.

Los tipos de sujetos o de conductas individuales que han sido objeto de aplicación de las "técnicas de modificación de conducta" son los siguientes: 1) psicóticos, retrasados mentales, niños en general, neuróticos (Kanfer, 1973; Ullmann y Krasner, 1975); ansiedades y fobias, depresiones nerviosas, desviaciones sexuales, conductas sociales, alcoholismo, drogas, obesidad, tabaquismo, problemas conyugales, (Craighead et al., 1976); neúrosis, esquizofrenias, conductas maníaco-depresivas, conductas paranoicas, síndromes cerebrales generales (por ejemplo, enfermedad de Parkinson, epilepsia, etc.), (Ullmann y Krasner, 1975); problemas obsesivo-compulsivos, delincuentes, (Hersen et al., 1975).

En cuanto a los campos de conducta podemos reseñar los siguientes: hospitales psiquiátricos, escuela, sobre todo el aula, cárceles, medicina en general, enfermería, comunidades experimentales, familia, "counseling", (Craighead et al., 1976; Kanfer, 1973; Ullmann y Krasner, 1975; Hersen et al., 1975). Otros campos más en particular son: 1) integración racial (Hauerman, Whalen y Behling, 1973); 2) control de la contaminación ambiental (Baltes, 1973; Burgess, Clark y Hendee, 1971; Clark, Burgess y Hendee, 1972; Everett, Hayward y Meyers, 1974; Geller, Farris y Post, 1973; Kohlenberg y Phillips, 1973); 3) uso de los medios de transporte masivos (Everett, 1973); 4) problemas médicos tradicionales (Kohlenberg, 1973; Shapiro, Barber, DiCara, Kamiya, Miller y Stoyva, 1973); 5) problemas de la industria (Hermann, de Montes, Dominguez, Montes y Hopkins, 1973); 6) planificación del medio ambiente (LeLaurin y Risley, 1972); 7) funcionamiento gubernamental (Weisberg y Waldrop, 1972); 8) reforma penal (Cohen y Filipczak, 1971); 9) teoría económica (Winkler, 1971, 1972) y, 10) empleo (Jones y Azrin, 1973).

Estos y otros muchos tipos y campos de conducta que no hemos enumerado nos pueden dar una idea aproximada de la importancia que ha ido cobrando este movimiento conductista a lo largo de los últimos años. Sin embargo, nos hace falta todavía hablar de otra dimensión de la "modificación de conducta" que en los últimos años ha ido tomando cuerpo en los ambientes científicos y terapéuticos de la conducta y que en nuestro estudio tiene interés central: la "AUTORREGULACION" y el "AUTOCONTROL" de la conducta. Sin embargo, como hemos podido observar y posteriormente demostraremos, este último estudio no puede entenderse sin la "modificación de conducta", siendo ésta la razón

que justifica nuestra amplia exposición de los hitos históricos que ha seguido este movimiento en las últimas décadas. Pasemos ahora a la consideración del último estadio evolutivo de la teoría conductista.

1.9. La fase histórica de la "autorregulación" y el "autocontrol".

En opinión de Kanfer (1975) hay tres fases históricas bastante señaladas en la terapia de conducta admitiendo variaciones y desviaciones. La primera fase trató de formular un modelo terapéutico con técnicas psicoterapéuticas del momento. Esas técnicas eran sobre todo las psicoanalíticas y el énfasis se puso en la entrevista y las respuestas emocionales. Los exponentes principales de esta fase fueron Dollard y Miller (1950), Mowrer (1939) y Schoben (1949). La segunda fase histórica fue capitaneada por Skinner (1953) que puso el acento en la perspectiva operante. Su objetivo no es la emoción sino el control del entorno sobre la conducta. "Skinner recalca el control de la conducta por parte de las contingencias ambientales, así como la falta de importancia relativa de lo que suceda dentro de la "caja negra", o los aspectos internos de la conducta de una persona. Lo específico del condicionamiento operante es un intento de comprender cómo el entorno afecta y cambia la conducta del individuo, en contraste con la posición de Dollard y Miller, que destacaba el papel de las emociones, pensamientos, etc." (Kanfer, 1975, pp.211-212).

Pero la fase histórica de Skinner o del condicionamiento operante, con su acento en el control estricto de las circunstancias que rodean la conducta, fue acusada de contener un serio

problema: el riguroso control del entorno del individuo, cuestión delicada tanto desde el punto de vista práctico como desde la ética. Para solucionarlo se pensaron dos alternativas: a) controlar de manera estricta el entorno vital del individuo con el riesgo de provocar interferencias indebidas e indeseables y, b) enseñar a la persona a "autorregularse" y "autocontrolarse", i.e., a controlar él mismo su ambiente. Al decidirse por esta segunda solución los investigadores entraron en la tercera fase histórica de la terapia, la fase de la "autorregulación", del "autocontrol" y de la "autodirección". Algunos de los principales representantes de esta tendencia que llega a nuestros días son F.H. Kanfer, A. Bandura, M.J. Mahoney, C.E. Thoresen, M.R. Gelfand, M. Merbaum, Th. J.D'Zurilla, J.R. Cautela, A. Meichenbaum, W. Mischel, etc., cuya estrategia en los últimos años ha sido la de incrementar el control ambiental de la conducta enseñando a las personas a que sean ellas mismas sus propios agentes de cambio y control. "El método de autocontrol incluye a la persona en el proceso de cambio de conducta, en el sentido muy real en que ella llega a ser su propio terapeuta" (Kanfer, 1975, p. 212).

De manera general, podemos afirmar que se llega a esta tercera etapa histórica de la terapia a partir de las críticas y limitaciones prácticas que ofrece la terapia de conducta estrictamente skinneriana. En efecto, paralelamente al enorme auge que adquirían las técnicas de modificación de conducta, surgían críticas de todos lados contra los métodos operantes que se aglutinaban sobre todo alrededor de cuestiones éticas, en cuanto que ningún científico o terapeuta tiene derecho a controlar ferreámente el ámbito vital de las circunstancias de la persona en aras de la eficacia científica de sus métodos,

y en torno a las cuestiones relativas a la concepción de la naturaleza del hombre al que incluso se le ha llegado a negar su "libertad" y "dignidad". Todo este conjunto de críticas podemos encerrarlas en un apartado cuyo título podría ser: críticas desde el exterior del movimiento.

1.9.1 Críticas externas a la "modificación de conducta".

A continuación ofrecemos algunos ejemplos de críticas que nos ponen de manifiesto la aversión con la que muchos recibieron al movimiento de la "modificación de conducta". Kanfer (1975a) dice que "uno de los malentendidos más burdos de la "modificación de conducta" ha sido el siguiente juicio hecho por sus críticos: Los métodos per se son deshumanizadores y siempre que se introduzcan se producirá anomia... estos métodos destruyen la individualidad convirtiendo al niño (y a la persona en general, se supone) en un ser dependiente e inane" (pp. 263-264). La crítica tiene ciertamente su respuesta, pero lo que nos importa aquí es poner de manifiesto cómo desde el principio se atacó fundamentalmente el aspecto filosófico (Scriven, 1973), i.e., la concepción equivocada del hombre (aunque los skinerianos nieguen tener una filosofía), el cual es considerado positivísticamente como máquina actuante, privado de libertad, responsabilidad y dignidad, obrando bajo el capricho de las contingencias medioambientales. Por eso se dice que tales métodos derivados de una postura teórica semejante, han de ser "deshumanizadores" a priori sin ser necesario esperar a ver sus consecuencias en la vida de los humanos. El principio teórico de arranque encierra ya una dimensión antiética que aparece clara cuando se ponen en práctica los programas de cambio en los

que el hombre se ve sometido, "dependiente e inane", incapaz de defenderse ni siquiera mediante un contra-control porque su medio ambiente vital está controlado siendo ésta una de las violaciones más grandes de los derechos de la persona humana. Parecida e igual crítica fue formulada por Wolfensberger (Soeffing, 1974) al afirmar que "la modificación de conducta" es hipertecnológica y deshumanizante".

Muchas e innumerables críticas provinieron del campo científico y psicoterapéutico contrario, es decir, de aquellos psicoterapeutas de orientación psicoanalítica, psicodinámica y humanista, tilados por los terapeutas de la conducta como "mentalistas". Tales críticas podríamos resumirlas en los siguientes adjetivos atribuidos a los terapeutas que siguen la orientación conductista: éstos son descritos como "antihumanistas y manipuladores maquiavélicos de la conducta humana". Sobran los comentarios porque cada uno de los adjetivos tiene su peso específico y sus connotaciones teórico-históricas lo suficientemente claras. En este sentido se han expresado respecto a la "modificación de conducta", Jourard (1961), Patterson (1963), Rogers (1956), Shoben (1963), etc.

Braginsky y Braginsky (1974), otros de los críticos acérrimos de los métodos de "modificación de conducta", basan su crítica en que tales métodos llevan en sí unos "valores", aunque sus defensores se empeñen en negarlos. Estos autores caracterizan a la "modificación de conducta" como la versión (revestida del calificativo de "científica") de la "moral protestante y capitalista de nuestra sociedad a gran escala en la que el hombre puede ser explotado, degradado y engañado en nombre de la ciencia" (pp.72-73).

Pero las críticas a la "modificación de conducta" trascen-
dieron el mundo de los científicos y llegaron también proce-
dentes del gran público que en definitiva es el que sufre la
aplicación de sus técnicas. Geiser (1976) nos resume varias de
estas críticas haciéndolas personales. "La mayoría del público
siente de algún modo que la tecnología controladora de la con-
ducta es una amenaza para su imagen de sí mismos como seres hu-
manos... Ahora llega la modificación de conducta con su afirma-
ción de que el hombre ya no es el capitán de su espíritu, el due-
ño de su destino sino que en su lugar es controlado por fuerzas
que existen en el medio ambiente fuera de su conciencia y que
actúan sin su consentimiento". Este movimiento ha asaltado "la
libertad del hombre (la idea de que tiene control sobre su con-
ducta) y su dignidad (el crédito que adquiere por haber hecho
algo por sí mismo)" (p.5).

Efectivamente, Skinner (1971) en su libro "Beyond freedom
and dignity", había afirmado que el aspecto más acientífico es
la manera cómo intentamos entender las causas de la conducta
(Geiser, 1976). Creemos en un hombre interior, un homúnculo in-
terno dirán algunos conductistas que crea e inicia la conducta;
nos explicamos nuestra conducta refiriéndonos a nuestras inten-
ciones, propósitos, metas, sentimientos y planes, i.e., la con-
ducta como la mayoría de la gente la entiende es autocausada
(self-caused): "Hacemos lo que queremos hacer" ("We do what we want
to do"). Este es el mito (el creer que somos libres y que nos
autodeterminamos) que impide la solución de los problemas con-
ductuales de la humanidad. Por consiguiente, hay que sobrepasar
estos conceptos para ir a un estudio más científico de las cau-
sas de la conducta que se encuentran en el medio ambiente. El
otro impedimento para el estudio científico de la conducta es la

idea de dignidad, correlativo al anterior porque si la gente entiende que es libre para actuar también entiende que puede ser responsable del resultado de su conducta. En consecuencia, puede ser premiado o castigado por sus obras. Sin embargo, un análisis científico de la conducta que encuentra las causas de la misma en el medio ambiente también desvía la atribución de responsabilidad de la persona hacia el medio. Por lo tanto, la dignidad entendida en esta dimensión es también pura ilusión, obstáculo mítico para el desarrollo de la ciencia.

Todo esto, en opinión de Skinner, es lo que viene a explicar la resistencia que siente la gente frente a las técnicas de control de la conducta (Skinner, 1971, p. 190). Efectivamente, estas afirmaciones le valieron al autor adjetivos provenientes del mundo de la prensa tales como "científico loco, ingenuo, fascista, persona que no sabe casi nada acerca de los seres humanos" (Novak, 1973; Reinhold, 1972) o del mundo de los políticos como los de Spiro Agnew quien se expresó en los siguientes términos: "... Una nueva clase de despotismo... ¡Qué arrogancia! ¡Qué desprecio del individuo!", etc., etc...

Todas estas críticas son tan sólo una muestra de todas aquéllas que han ido apareciendo en Estados Unidos desde el exterior mismo del movimiento conductista. Pero en Europa no ha habido menos y sólo para un botón de muestra vamos a referirnos a algunas de Seron y sus colaboradores (1977):

"La modificación de conducta, movida por su deseo de análisis científico, se esfuerza por avanzar a partir de hechos recogidos asegurando esto de alguna manera sus progresos. Sin embargo, se puede objetar

que el ángulo general de ataque de los problemas es falso y que mientras las premisas que conducen al análisis no sean puestas fundamentalmente en cuestión, ningún progreso real se obtendrá. Esta objeción no deja de tener su interés porque no es nada raro en el campo de la ciencia ver desarrollarse una serie impresionante de trabajos durante un tiempo relativamente largo en un marco teórico inadecuado. Tarde o temprano algún investigador más audaz o el avance de las investigaciones ponen en crisis los fundamentos del marco general de interpretación y el conjunto de investigaciones anteriores o se vuelven caducas o encuentran una explicación diferente de la que habían propuesto hasta entonces. Sería pretencioso afirmar que esto no llegue a ser un día la suerte de la modificación de conducta" (pp. 158-159).

En otra parte de su obra, los mismos autores señalan que en el marco de la mentalidad europea, las soluciones aportadas por el behaviorismo en su corriente de "modificación de conducta", dan la impresión desagradable de simplismo. Dejando de lado la herencia cultural y los modos de pensamiento habituales, parece evidente que los misterios de la "enfermedad mental" no pueden solucionarse mediante una programación punteada de pequeñas conductas insignificantes reforzadas por añadidura por algunos céntimos o por algunas sonrisas. Una mentalidad europea está presta a admitir los principios del condicionamiento operante para los perros, gatos, ratas, e incluso para el comportamiento de los niños pequeños, pero no para el comportamiento complejo de las conductas depresivas, neuróticas, psicóticas, autistas, esquizofrénicas, etc. A la modifi

cación de conducta basada en el behaviorismo o condicionamiento operante, podemos hacerle una pregunta que está hoy sin respuesta todavía: en los niveles más elaborados de la conducta humana, los mecanismos del condicionamiento operante y pavloviano, ¿son suficientes para explicar la adquisición, el mantenimiento y la modificación de estos comportamientos o es necesario recurrir a otros procesos? (Seron et al., 1977, pp. 157-158).

1.9.2 Críticas internas

Esto por lo que corresponde a las críticas procedentes desde el exterior del movimiento de "modificación de conducta"; pero, curiosamente, también surgieron críticas desde el interior mismo del movimiento conductista motivadas fundamentalmente por la falta de eficacia de las técnicas (Jeffrey, 1974). En efecto, teniendo la "modificación de conducta" tantas dificultades teórico-éticas, no queda más remedio que recurrir a la cuestión de la eficacia en el tratamiento de las conductas indeseables, para al menos soslayarlas. Sin embargo, cuando las técnicas usadas no ofrecen garantía de éxito, el hecho viene sólo a complicar aún más el problema. Este es el origen de la búsqueda constante de nuevas técnicas, de experimentaciones en el laboratorio y fuera de él.

Las dificultades más grandes con las que han tenido que enfrentarse los investigadores y terapeutas de la conducta son los problemas de la generalización de aquellos cambios logrados mediante las técnicas de modificación de comportamiento. Normalmente se han encontrado con el hecho de que una vez terminado el programa de tratamiento, la conducta retorna a su primitiva tasa de frecuencia o "línea de base", como se llama en

el, argot de los conductistas; casi siempre se ha podido comprobar en los estudios de seguimiento que los logros obtenidos mediante los programas continúan repitiéndose siempre y cuando los sujetos se encuentran en los ambientes controlados en que tales cambios fueron instaurados en el repertorio de sus conductas, pero también se comprueba que no sucede lo mismo en otros ambientes más abiertos, menos controlados, ni repercuten positivamente en otras conductas semejantes. Por otra parte, resulta prácticamente imposible mantener un control estable de las circunstancias ambientales que rodean al individuo que sufre desórdenes de conducta cuando abandona el despacho del terapeuta o el ambiente controlado como es la escuela, el hospital, la prisión, etc., y todo esto repercute seriamente en la eficacia del tratamiento porque dejan de ser controladas otras contingencias innumerables que refuerzan y mantienen la conducta indeseada.

En conclusión, todas estas críticas desde el exterior y desde el interior del movimiento de la modificación de conducta, movieron a los teóricos, científicos y terapeutas de la conducta a pensar en la posibilidad de otro modelo de cambio y de terapia que zanjara las dificultades filosóficas, éticas, científicas y prácticas que habían acosado tanto a la modificación de conducta. Ese modelo, que últimamente se ha venido imponiendo con mayor insistencia, es el llamado "modelo de autorregulación de la conducta" en el que se atribuye a la persona papel de protagonista en su propio cambio, siendo ella misma quien controla su propia conducta conforme a sus propósitos, metas, intereses, motivaciones, sentimientos, fines, etc., ayudado por el terapeuta que desde ahora ya no se llamará terapeuta (con su carga afectiva de controlador de la conducta de la persona), sino "helper", el que ayuda a la persona en la solución de sus problemas enseñándole y adiestrándole en el manejo de técnicas operantes que

le faciliten el camino de su autorrealización.

En la introducción de este modelo observamos un cambio importantísimo y resulta curioso que en pocos años se haya dado un vuelco a la concepción teórica del conductismo porque como se recordará, Skinner (1971) había hecho caso omiso de esos propósitos, motivaciones, sentimientos, metas, fines, etc., de la persona. Tal postura va a tener como consecuencia la unión, en algún sentido, de conductismo y humanismo, posiciones irreconciliables hasta el momento, cuestión a la que dedicaremos nuestra atención al final de nuestro estudio.

1.9.3 Hitos históricos de la "autorregulación"

Pero, ¿cuáles han sido los hitos más sobresalientes de este movimiento o "modelo de autorregulación de la conducta"? Creemos poder afirmar que de alguna forma el estudio de la "autorregulación científica" inició sus andaduras paralelamente a la "modificación de conducta" pero queremos también hacer hincapié en el hecho de que hablamos de "autorregulación científica" para diferenciarla del autocontrol que habían propugnado ya los filósofos griegos y latinos y las diversas religiones para el hombre, cuya base residía única y exclusivamente en la fuerza de voluntad ("will power") para vencer las fuerzas del vicio o del mal. "Autorregulación científica", en cambio, quiere hacer referencia a un método de lucha - ascética, sí - basado en principios y métodos conductuales experimentados y científicamente comprobados en cuanto a su eficacia.

El mismo Skinner (1953) dedicó un amplio capítulo de su obra "Science and human behavior" a hablar del autocontrol y de

la autodeterminación de la conducta, por ejemplo cuando dice:

"Yet to a considerable extent an individual does appear to shape his own destiny. He is often able to do something about the variable affecting him. Some degree of "self-determination" of conduct is usually recognized in the creative behavior of the artist and scientist, in the self-exploratory behavior of the writer, and in the self-discipline of the ascetic. Humbler versions of self-determination are more familiar. The individual "chooses" between alternative courses of action, "thinks through" a problem while isolated from the relevant environment, and guard his health or his position in society through the exercise of 'self-control'" (p.228).

Estas afirmaciones parecen estar en contradicción con el marco teórico general de Skinner puesto que autodeterminación y autocontrol suponen la existencia de un yo interior, autónomo, consciente de sí mismo y de sus fines, libre y responsable, atributos negados casi todos por el mismo Skinner en otra parte (1971). El autor sale al frente de tal contradicción al interpretar a su manera el autocontrol, pero no es el momento de atender ahora este problema. Continuemos con nuestro tema. Aunque los estudios de la "autorregulación científica" comenzaron a niveles de los años cincuenta, no fue sino hasta la década de los sesenta y muy especialmente la de los setenta, la que ha visto florecer y tomar cuerpo y seriedad científica el nuevo modelo de terapia y tratamiento de la conducta en general.

Esto es tan cierto que en 1976, Kanfer, uno de sus principales

representantes, llegó a afirmar:

"Si en 1965 un terapeuta de conducta hubiera decidido tomarse unas largas vacaciones, estaría atónito y confuso al volver hoy. La inundación de libros y artículos sobre modificación de conducta lleva consigo contradicciones y complejidades que representan muchos de los mismos problemas que la posición sistemática de las terapias de condicionamiento habían intentado evitar. Por ejemplo, el uso de autoinformes para evaluación y tratamiento, los métodos diseñados para alterar pensamiento e imaginación, el interés en las actitudes del cliente hacia sí mismo y la motivación para el cambio y el hincapié en que sea el paciente quien lleve a cabo el problema de tratamiento, son nuevos ingredientes de la terapia de conducta" (p.11).

(*)

Por consiguiente, nótese muy bien que hacia mediados de la década anterior, todavía eran insospechados los nuevos "ingredientes" que iban a ir apareciendo en los últimos años de la década y principios de la siguiente. Se puede decir que hubo un cambio brusco en las orientaciones conductistas por lo que no parece exagerado que Kanfer afirme que un terapeuta que contempla hacia mediados de la década de los setenta el cambio recorrido por la terapia de conducta se queda "atónito" ante los cambios producidos en el sentido de que se han ido introduciendo elementos que nadie sospecharía que llegarían a formar parte del tratamiento terapéutico de la conducta allá por los años sesenta. Pues bien, tal cambio no se ha detenido tampoco a mediados de la década de los setenta sino que continúa en nuestros días cobrando pujanza.

(*) El subrayado es nuestro.

Otros dos síntomas reveladores del auge que ha ido conquistando poco a poco este nuevo enfoque terapéutico lo constituye, por una parte, el interés que todos los terapeutas de cualquier tendencia han sentido y manifestado por el estudio científico del "autocontrol" (este hecho anuncia posiblemente aquella unificación de puntos de mira de la que anteriormente hablábamos y a la que se refirió Maslow (1971) cuando la llamó "instancia superior e integradora") y, por otra, la afluencia de publicaciones, como afirma Kanfer (1976), relativas a los procesos de "autocontrol y autorregulación" en casi todas las revistas dedicadas a temas psicológicos o relacionados con ellos, superando los límites de las cuatro o cinco revistas dedicadas especialmente a los temas de investigación y terapia de la conducta que anteriormente hemos reseñado. En este mismo sentido, la década de los setenta ha visto aparecer las primeras publicaciones sistemáticas relativas al estudio del "autocontrol y de la autorregulación" ya que anteriormente sólo se habían publicado estudios cortos en revistas o se había dedicado algún capítulo de las obras sistemáticas sobre "modificación de conducta" a estudiar el tema, como sucedió en la obra de Bandura (1969) "Principles of behavior modification", o en la de Kanfer y Phillips (1970) "Learning foundations of behavior therapy". Entre las obras dedicadas específicamente al estudio del autocontrol y de la autorregulación merecen destacar la de Golfried y Merbaum (1973) "Behavior change through self-control", la primera que se publicó en su género y que está compuesta fundamentalmente por una serie de estudios teóricos y científicos en torno al "autocontrol". Otras dos obras importantes dedicadas al tema han sido las de Mahoney y Thoresen (1974) "Self-control: Power to the person" que incluye una parte muy importante de los fundamentos teóricos de la "autorregulación y el autocontrol" y una selección de estudios científicos destinada

a informar y formar a los interesados sobre el estado de la cuestión; la otra obra que nos referimos es la de Thoresen y Mahoney (1974) "Behavioral self-control" que constituye un estudio de los fundamentos teóricos de la "autorregulación y del autocontrol" y un resumen de las investigaciones en las áreas principales. Hacia 1977, vemos aparecer otra obra dedicada al tema del "autocontrol" desde el punto de vista cognitivo, es la de Meichenbaum (1977) "Cognitive behavior modification" que trata en síntesis del "autocontrol" a través de la auto manipulación del diálogo interior ("self-statements") que mantienen las personas consigo mismas de forma constante y finalmente, merece reseñarse el libro de Watson y Tharp (1977) "Self-directed behavior: Self modification for personal adjustment", íntegramente dedicado a la enseñanza de las técnicas de autodirección.

Pero, ¿cómo han ido evolucionando los estudios del "autocontrol" a partir de los años cuarenta hasta nuestros días? Para hacer una síntesis de esta evolución vamos a dividir la cuestión, siguiendo en ello a Goldfried y Merbaum (1973), en diversos tipos de conductas desviadas o problemáticas a las que se les han aplicado diversas técnicas de "autocontrol", hecho que por otra parte nos dará una idea aproximada de cómo ha ido surgiendo el modelo terapéutico de la "autorregulación" desde su nacimiento hasta nuestros días encontrándose hoy en plena juventud.

1.9.3.1 Conductas fisiológicas y emocionales desadaptadas.

Varias son las conductas fisiológicas y emocionales desadaptadas a las que se les ha aplicado técnicas de autocontrol, por ejemplo, la ansiedad, las desviaciones sexuales ansiosas,

el bajo umbral de tolerancia del dolor, ataques epilépticos, etc. Los procedimientos de "autocontrol" utilizados para esta clase de conductas pueden resumirse en la autosugestión, relajación autoaplicada, reestructuración cognitiva ("cognitive re labeling") y el condicionamiento aversivo autoadministrado.

A) Autosugestión y autorrelajación.

Estas dos técnicas han recibido tradicionalmente bastante atención, pero dentro del campo de la "modificación de conducta", la técnica que más popularidad ha alcanzado es la de relajación (Jacobson, 1938), método modificado posteriormente por otros terapeutas como Paul (1966). Otro de los métodos que se ha utilizado con éxito para el "autocontrol" de las reacciones fisiológicas ha sido el denominado "entrenamiento autogénico" ("autogenic training") introducido por Schultz y Luthe (1959) consistente en una forma de autosugestión en la que el individuo aprende a concentrarse en sus sensaciones fisiológicas y en el estado de conciencia inmediato. Lang (1968) intentó el mismo efecto de autocontrol proporcionando información (feedback) al individuo sobre su actividad cardíaca juntamente con instrucciones para mantener el ritmo constante. Las personas logran autocontrolar su propio ritmo cardíaco. Por otra parte, Efron (1957) da cuenta de cómo un individuo logró controlar sus propios ataques epilépticos.

La línea del "autocontrol" de las reacciones fisiológicas, que están en la base de muchas reacciones ansiógenas, ha seguido siendo estudiada especialmente por médicos y psicólogos dando pie hoy en día a una rama muy importante del "autocontrol" denominada "Biofeedback and self-control" que según opinión de los

entendidos ha ido cosechando enormes frutos terapéuticos aunque todavía sin resultados definitivos. Que esta rama ha alcanzado enorme auge son testimonio los miles de artículos y estudios que aparecen anualmente sobre el tema y que últimamente han sido recogidos por una obra monumental cuyo título es precisamente "Biofeedback and self-control" de aparición anual que empezó en 1972 y que está dirigida por D. Shapiro, T.X. Barber, L.V. DiCara, J. Kamiya, N.E. Miller y J. Sotya. En este mismo sentido ha aparecido en los últimos años otra obra periódica muy importante esta vez dirigida por los Drs. G.E. Schwartz y D. Shapiro titulada "Consciousness and self-regulation" dedicada también íntegramente al tema del "autocontrol" de las reacciones fisiológicas. Estos son los intentos originales de autocontrol de este tipo de conductas que empezaron a nivel de los años cuarenta y hoy asistimos a la contemplación de casi un árbol frondoso.

En cuanto a las reacciones emocionales negativas, la más estudiada mediante el autocontrol ha sido la ansiedad. Para permitir que la persona se haga con la situación ansiógena, se han ideado varias técnicas entre las que sobresale nuevamente el uso de la relajación. Por otra parte, también se ha intentado la autoaplicación de la desensibilización sistemática para luchar contra la ansiedad (Kahn y Baker, 1968; Migler y Wolpe, 1967) y se debe sobre todo a Goldfried (1971) haberla usado sistemáticamente como técnica de "autocontrol" introduciendo algunas modificaciones sobre la versión original de Wolpe (1958). Otras técnicas que se han usado son las de autohipnosis (Lazarus, 1958) y autorrelajación (Weil y Goldfried, 1972).

Las mismas técnicas de autosugestión han sido utilizadas para lograr aumentar el "autocontrol" de otro tipo de conductas

denominadas resistencia a la estimulación nociva o al dolor. Salter (1941) describe un procedimiento de autohipnosis cuyo énfasis radica en hacer que el individuo "autocontrole" su estado fisiológico y cognitivo para elevar el umbral de resistencia. Dentro de este tipo de conducta, ha recibido mucha atención la cuestión del parto, tradicionalmente asociado al dolor, miedo y tensión muscular. Read (1944) llegó al procedimiento de "autocontrol" denominado "parto natural" ("natural childbirth") consistente en una mezcla de ejercicios de respiración y relajación muscular. Varios años después Velvovski, Platonov, Ploticher y Csougom (1960) introdujeron el llamado "método psicoprofiláctico" consistente esencialmente en usar las contracciones uterinas como señales para efectuar la respiración concentrándose en las sensaciones de respiro y no en el dolor.

Hay otro estudio que refiriéndose primariamente al "autocontrol" de una estimulación nociva, vino a repercutir en el "autocontrol" a la hora de dar a luz; nos referimos al estudio de Kanfer y Goldfoot (1966) que reveló la posibilidad de elevar el umbral de resistencia del dolor concentrando la atención en estímulos no relacionados con el dolor mismo. Hay todavía otro estudio, el de Orne (1959) que utilizó la técnica de la hipnosis para aumentar la resistencia al dolor siendo sus principales resultados para la historia del "autocontrol", el haber puesto de manifiesto la importancia del estado motivacional del individuo para influenciar en gran medida su habilidad para tolerar estimulación nociva más o menos elevada.

B) Reestructuración cognitiva ("cognitive relabeling").

Se ha criticado al enfoque conductista el haber abandonado,

casi al olvido, la existencia de los procesos cognitivos en el hombre. Esta acusación, aun no siendo del todo cierta para la modificación de conducta tradicional, ciertamente no lo es por lo que se refiere al "autocontrol". Las bases teóricas para el uso de las técnicas cognitivas en el autocontrol arrancan de los estudios de Miller y Dollard (1941) y Dollard y Miller (1950) en los que estudian la cuestión del lenguaje interior o exterior en forma de juicios o etiquetas ("labeling") y su relación con los procesos mentales complejos ("higher mental processes"); arrancan también de los estudios de Schachter y Singer (1962) en donde se describen las relaciones existentes entre los factores fisiológicos y cognitivos para determinar el estado emocional.

Con relación a los primeros autores, es de particular interés para la historia del autocontrol el estudio de lo que ellos llaman "cue-producing responses" o respuestas estímulo en el lenguaje hablado o interno ("covert self-statement"), como medio para facilitar o inhibir otras respuestas. Así, por ejemplo, las reacciones de miedo, según Dollard y Miller, pueden estar causadas por una "cue-producing response" o etiqueta que el individuo da a la situación y no por las cualidades objetivas del estímulo amedrentador. Por consiguiente, si se modifican estas etiquetas o juicios estructurados en el individuo, éste puede hacerse con la situación emocional desadaptada, es decir, puede "autocontrolarse" en situaciones difíciles.

En todo esto reconocemos también el fundamento de la "terapia racional-emotiva" ("rational-emotive therapy") de Ellis (1958, y 1962) a la que haremos referencia a continuación. A partir, pues, de estos fundamentos se fueron ideando técnicas cognitivas

de "autocontrol" para la lucha contra la ansiedad y otras conductas con ella relacionadas; así Velten (1968) pudo poner de manifiesto cómo los estados de ánimo estaban en función de los juicios que leía a sus sujetos de experimentación. De igual modo Rimm y Litvak (1969) estudiaron el efecto de las autoverbalizaciones sobre la emotividad ("emotional arousal") comprobando que aquellas autoverbalizaciones relacionadas con el afecto incidían positivamente sobre la emotividad o "arousal" emocional de las personas.

Por otra parte Ellis (1958), al que acabamos de hacer referencia, aceptando básicamente que los juicios internos de la persona determinan su estado emocional, pasa de ahí a interpretar que las reacciones emocionales desadaptadas se producen a partir de juicios ("self-statement") que son en realidad "irracionales", como por ejemplo, "todo el mundo debe quererme", "debo ser perfecto", etc., por la simple razón de no apoyarse en la realidad. Por consiguiente, el objetivo primario de su terapia consiste en ayudar a la persona a que se libere de tales juicios no basados en la realidad y para intentarlo una de sus técnicas está constituida por las "órdenes" ("instructions") que se le dan a la persona para que siempre que experimente un estado emocional desadaptado se pregunte si no hay algún juicio irracional en la base y de encontrarlo lo sustituya por otro más apropiado ("cognitive re-labeling"). El individuo lo que hace en realidad es actuar sobre sus propias etiquetas o "cue-producing responses".

Casi por el mismo tiempo, Homme (1965b) dedicó su atención al estudio de las reacciones emocionales autogeneradas empleando para ello la terminología skinneriana. A él se debe la aparición por primera vez en el léxico conductista de la palabra "covertant" que viene a ser una contracción de "covert operant" y que signi-

fica aquellas conductas operantes que acontecen en el interior del individuo y que se rigen por las mismas leyes de las conductas exteriores, i.e., se someten a los principios de análisis científico de la conducta. Homme estudia el papel que desempeñan tales "coverants" en el control de las reacciones emocionales desadaptadas y sugiere que los "coverants" adaptados o juicios internos afectivos adaptados pueden aumentarse si se ejecutan ante una conducta de alta probabilidad (en el sentido de que habla Premack, 1959). Por ejemplo, antes de lavarse diariamente los dientes, la persona puede repetir "me siento muy bien, me siento muy bien" y esto puede repercutir en producirle un estado de ánimo positivo.

Por lo que se refiere al otro fundamento, i.e., al proveniente de los estudios de Schachter y Singer (1962), tales autores mantienen que la emoción que un individuo experimenta depende no sólo de su estado de "arousal" fisiológico sino también de la manera en que el individuo interpreta o etiqueta tal estado. Además, esta interpretación o etiqueta está influenciada por aquello que el individuo cree que es la causa de su "arousal". Esta teoría ha sido estudiada experimentalmente en relación con el "autocontrol" de los estados emocionales desadaptados y con el aumento de la tolerancia de la estimulación nociva. En este sentido es ya clásico el estudio de los mismos Schachter y Singer (1962) en el que inyectaron epinefrina a un grupo de sujetos informando de los efectos de la droga a parte de ellos y dejando a los demás que los ignoraran. Provocaron posteriormente una situación grupal altamente conflictiva para estimular la ira en donde se puso de manifiesto que los sujetos que habían sido informados acerca de los efectos de la epinefrina demostraron menor tasa de emoción que los que no habían sido informados. Esto ponía de

manifiesto que los juicios internos del individuo relativos a la causa de la emoción influyen en gran medida el estado emocional.

También son importantes para el estudio del "autocontrol cognitivo" del estado emocional las investigaciones de Valins (1966) relativas a la evaluación cognitiva de los estados de excitación emocional o "arousal" una vez más mediante el paradigma de la "atribución" como en el caso anterior; las de Valins y Ray (1967), en donde interpretan que la reducción de la ansiedad que acontece durante la aplicación de la "desensibilización sistemática" tiene como causa el hecho de que el individuo ha aprendido a controlar su estado fisiológico al que atribuye una etiqueta parecida a ésta: "Ya no tengo miedo". Para demostrar esto, los autores utilizan la técnica denominada "desensibilización cognitiva" que posteriormente no ha demostrado ser tan eficaz (Sushinsky y Bootzin, 1970). Finalmente, hay otro estudio perteneciente a Mischel y Schachter (1966) en el que los autores dedicaron su atención al análisis del "autocontrol cognitivo" del dolor en donde encontraron resultados bastante parecidos al estudio de Schachter y Singer (1962).

En el mismo sentido, pero para investigar las implicaciones de la atribución diferencial directamente relacionadas con el autocontrol de la estimulación nociva, encontramos el estudio de Davison y Valins (1969) cuya contribución fundamental a la historia del autocontrol consistió en comprobar experimentalmente que la atribución de los cambios de conducta al propio esfuerzo es un método promotor y facilitador del autocontrol lo cual ofrece una base para huir del control externo hacia el interno por parte de la propia persona.

Todos estos éxitos avalaron el papel prometedor del autocontrol de los estados emocionales desadaptados mediante técnicas cognitivas, pero, todo hay que decirlo, en este tiempo todavía había mucha duda en torno a la eficacia de tales técnicas para autocontrolar estados emocionales a diversos niveles de intensidad.

C) Condicionamiento aversivo autoadministrado.

Este es otro de los medios técnicos que comenzó a utilizarse a mediados de la década de los sesenta para conseguir el autocontrol en aquellas conductas emocionales positivamente desadaptadas, como las conductas sexuales desviadas, alcoholismo, etc. El procedimiento típico que se ha seguido es el llamado "contracondicionamiento aversivo" autoadministrado consistente básicamente en el emparejamiento, mediante la imaginación, de dos estímulos de los cuales uno es positivo y el otro aversivo, siendo el primero el causante de la situación emocional desadaptada. Los estudios, como hemos dicho comenzaron propiamente hacia mediados de los sesenta, aunque en la década anterior contamos con alguno que inició este tipo de investigaciones; los principales autores fueron los siguientes: Anant (1967), Cautela (1967), Davison, (1968a), Gold y Neufeld (1965), Miller (1959).

El ejemplo más típico, y que nos ayuda a hacernos una idea de todos los demás procedimientos utilizados en todos los estudios de la época en torno al tema, es el perteneciente a Cautela (1967) quien comenzó a denominarlo "covert sensitization" o sensibilización interna. El procedimiento consiste esencialmente en entrenar al individuo, aquejado de este tipo de conducta desadaptada, a practicar la relajación muscular profunda, aunque como dicen los críticos de esta técnica, no se vea con qué

finalidad. Cuando el individuo ya se encuentra en una situación de relajación, se le pide que visualice en la imaginación aquel estímulo (o situación) positivo y gratificante que es el causante de su problema, por ejemplo beber; cuando la persona se imagina que se acerca al disfrute de tal estímulo, por ejemplo que se lleva la copa de vino a los labios, se le pide que imagine que se siente muy mal, con unas ganas inmensas, cada vez más crecientes, de vomitar y vomita imaginativamente; a continuación se le pide que corte esta imaginación haciendo desaparecer la sensación de náusea. Finalmente, (aunque todavía a nivel de los años sesenta este requisito no aparece), se le refuerza positivamente, también de forma imaginaria y se le pide al cliente que practique por sí mismo en casa y que use el procedimiento cuando se encuentre ante la tentación de realizar su conducta desadaptada en las situaciones reales de la vida.

El procedimiento anterior ha sido usado en el tratamiento de los siguientes comportamientos: alcoholismo (Anant, 1967; As- hem y Donner, 1968; Cautela, 1966; Miller, 1959), obesidad (Cautela, 1966b; Harris, 1969; Stuart, 1967), fumar (Keutzer, 1968; Tooley y Pratt, 1967), conductas sexuales desviadas (Barlow, Leitenberg y Agras, 1969; Cautela, 1967; Davison, 1968a; Gold y Neufeld, 1965) y relaciones desaptadas con los padres (Davison, 1969b). Hoy continúan aplicándose en terapia todas estas técnicas y otras derivadas de ellas como la llamada "covert self-reinforcement", "covert self-modeling", etc. Volvemos a insistir que en la base de todas ellas están los estudios e investigaciones de todos estos autores, pero sobre todo, los de Cautela que señalan un nuevo hito en la historia del estudio científico de la autorregulación y del autocontrol. Este procedimiento, ha recibido mucha atención por parte de los críticos y ha sido valorado

positivamente en cuanto que proporciona medios de autocontrol aparentemente eficaces en la lucha contra las conductas fuertemente conflictivas; pero señalan la deficiencia de que tales técnicas no se han preocupado desde el principio de establecer, al mismo tiempo que suprimen las conductas desadaptadas, otras más idóneas para el individuo (Bandura, 1969). Esta es una advertencia que se ha tomado muy en serio en los últimos años de la década de los setenta.

Hacia 1965 encontramos otro intento por establecer el autocontrol del individuo ante esta clase de conductas de que venimos hablando pero ahora mediante la técnica de "coverants" a los que ya nos hemos referido anteriormente. En su estudio de 1965b, Homme sugiere que un individuo puede aprender el autocontrol de estas conductas emitiendo juicios internos ("covert self-statements") aversivos como, por ejemplo, "los cigarrillos causan cáncer", en presencia de aquellos estímulos que causan directamente la conducta desadaptada. A continuación se le pide a la persona que sustituya el anterior juicio por otro del tipo "me sentiré mejor si no lo hago" y posteriormente, y como último paso, que se autorrefuerce positivamente con algo, como por ejemplo, que tome una taza de café, etc. Mahoney (1970) critica esta técnica desde dos ángulos: primero le aclara que los juicios internos sirven precisamente a la persona para recordarle la conducta perniciosa y esto le dificulta el autocontrol y, segundo, que hay que tomar en cuenta que los juicios verbales van perdiendo poco a poco su dimensión aversiva con el tiempo sobre todo cuando se emparejan con actividades reforzantes, i.e., llega un momento en que se toma la taza de café sin existir previamente el juicio aversivo. Sean o no válidas estas críticas, lo importante es que Homme también ha contribuido a dar una nueva interpretación

a la autoadministración del condicionamiento aversivo en búsqueda del autocontrol de la persona ante conductas difíciles.

1.9.3.2 Autocontrol de conductas operantes
desadaptadas.

A nivel de los primeros años de la década de los setenta habían sido muchas las conductas operantes desadaptadas a las que se les había aplicado técnicas de autocontrol, pero entre todas ellas sobresalen, las conductas de fumar, beber, problemas conyugales y hábitos de estudio. Para todas ellas, las técnicas operantes de mayor uso fueron las basadas en el estímulo controlador ("stimulus control") de la conducta, el uso de autodirecciones verbales ("verbal self-directions") y el autoreforzamiento aplicado concomitantemente a la producción de nuevas conductas más adecuadas socialmente; pero, como veremos a continuación, casi nunca se utilizó sólo una técnica aislada, sino que se recurrió a una combinación de ellas encontrando que esto producía un autocontrol más eficaz. Esta tendencia perdura en nuestros días avalada ya por suficientes pruebas científicas realizadas en diversos campos de conducta.

A) Automanipulación del estímulo controlador.

Como se recordará de los principios del condicionamiento operante, muchas conductas están gobernadas por los llamados estímulos discriminativos asociados a una respuesta reforzada por las consecuencias positivas. Ahora bien, partiendo del hecho de que tales estímulos discriminativos pueden ser descubiertos por la persona, las técnicas de autocontrol que se basan en la manipulación de tales estímulos se apoyan en la idea de que controlan

do su aparición se puede controlar la conducta. Este es el mismo principio para el control externo, sólo que ahora se le recomienda su aplicación a la propia persona interesada en controlar una conducta desagradable. Mediante una adecuada manipulación de los estímulos discriminativos, un individuo puede alterar tanto conductas inconvenientes socialmente como también establecer nuevas y más adecuadas (Skinner, 1953).

Uno de los problemas que comenzó a tratarse mediante técnicas de autocontrol con base en los estímulos discriminativos, fue el de la obesidad. Los primeros estudios relativos a esta conducta se los debemos a Goldman, Jaffa y Schachter (1968), Schachter (1967), Schachter y Gross (1968); sin embargo, los que se han convertido en clásicos son los de Ferster, Nurnberger y Levitt (1962), Harris (1969) y Stuart (1967), que casi unánimemente usaron la técnica denominada "narrowing the stimulus control" consistente en un estrechamiento de las situaciones y ocasiones en que acontece el comer instruyendo al mismo tiempo al sujeto para que evite comer mientras realiza otras actividades como leer, ver la televisión, etc., todo con el propósito de que tales ocasiones dejen de funcionar como estímulos discriminativos para comer. Pero, como ya hemos advertido antes, no se han utilizado estas técnicas aisladamente sino que se han mezclado con otras, y en concreto con la llamada "covert sensitization" (anteriormente comentada), lo cual hace difícil emitir un juicio acerca de su validez.

Otro de los problemas que comenzó a tratarse con esta clase de técnicas fue el fumar. Los primeros estudios fueron los de Nolan (1968) y Ober (1968). Nolan en concreto trató mediante esta técnica el problema de su mujer pidiéndole que aceptara fumar

sólo cuando estuviera sentada en una silla determinada; al mismo tiempo dispuso de tal forma las cosas que otras actividades como el leer, ver la televisión, comer, etc., acontecían en una silla diferente. En un mes dejó de fumar. Dos años después apareció otro estudio no menos interesante realizado por Upper y Meredith (1970) en donde estos autores narran el éxito que obtuvieron unos individuos que querían dejar de fumar y a los cuales se les pidió que llevaran consigo un cronómetro de pulsera previamente programado de acuerdo con los intervalos típicos entre un cigarrillo y otro. Sólo podían comenzar a fumar cuando dejara de sonar el cronómetro si lo dejaban pasar ya no podían fumar. El resultado fue que poco a poco los intervalos se fueron agrandando hasta reducir la actividad de fumar a su más mínima expresión.

Otra de las conductas a las que se les comenzó prestando atención mediante estas técnicas del estímulo discriminativo fue la de los hábitos de estudio. El primer estudio que se conoce en este campo es el perteneciente a Goldiamond (1965c) en el cual se recomendó a un estudiante, con problemas de estudio eficaz, que utilizara su mesa de estudio única y exclusivamente para estudiar, no para fumar ni hablar con sus compañeros o escribir cartas, etc., actividades que se debían realizarse en otro sitio. El autor atestigua haber conseguido éxito considerable. El mismo autor, y en el mismo estudio, narra cómo trató un problema conyugal mediante la automanipulación de estímulos discriminativos por parte de una pareja con problemas maritales.

Estos fueron los inicios de la técnica de la automanipulación de los estímulos discriminativos y podemos añadir que actualmente se encuentra en mucho auge su utilización combinándola con otras como tendremos oportunidad de ver más adelante cuando

hablemos de las técnicas utilizadas hoy en día por el modelo de la autorregulación.

B) Autodirecciones verbales

La base de estas técnicas, como hemos explicado anterior, mente, se encuentra en los estudios de Dollard y Miller (1950) y Miller y Dollard (1941). En síntesis consisten en que la persona utiliza su propio lenguaje interior o exterior para alterar y controlar su propia conducta.

Los primeros estudios del autocontrol verbal fueron iniciados por psicólogos rusos, concretamente por Luria en 1961, a través de cuyos estudios llegó a la conclusión de que los niños antes de los cuatro años no son capaces de seguir autoinstrucciones verbales para autodirigir su conducta motora. Estos estudios se han continuado en Europa y en Estados Unidos, como veremos en su momento, llegando a confirmarse en algunas ocasiones los resultados de Luria y sus colaboradores y en otras a rechazarse. Sin embargo, a través de todos estos estudios se ha logrado establecer otro elemento más que influye en el autocontrol y que consiste en que al usar las autodirecciones verbales es clave la historia personal de aprendizaje social de los individuos. Los principales estudios que se han realizado en Estados Unidos y Europa en este campo del autocontrol han sido los de Bem (1967), los de Meichenbaum y Goodman (1971) y los de O'Leary (1968), poniendo todos ellos de manifiesto la eficacia de las autodirecciones verbales para realizar una conducta adecuada o para evitar otra inadecuada como la de hacer trampa como en el caso de O'Leary.

Homme (1965b) describe también en este contexto la técni-

ca de los "coverants" o contratos verbales autoadministrados para hacer que determinadas conductas ocurran. Por ejemplo, para favorecer los hábitos de estudio, Homme recomienda a los sujetos que se digan interiormente comprometiéndose consigo mismos: "En cuanto termine este deber, me reforzaré viendo un programa de televisión". Este estudio constituye otra versión del uso de las autodirecciones verbales que parece haberse demostrado eficaz posteriormente (Johnson, 1971).

Otra de las técnicas que está en la base de la historia del autocontrol desde el punto de vista de las autodirecciones verbales, es la técnica del "problem-solving" introducida por D'Zurilla y Goldfried (1971 y 1973). El propósito de la técnica es facilitar el autocontrol entrenando al individuo para que sea capaz de inventar varias soluciones posibles ante una situación problemática eligiendo la que considere más eficaz. Los pasos que se establecen ordinariamente son los siguientes: a) ayudar al individuo a que reconozca las situaciones problemáticas y a que evite la tentación de actuar impulsivamente o a no hacer nada ante ellas; b) definir la situación problemática en términos concretos operativos y formular los puntos fundamentales a los que debe hacer frente; c) idear un buen número de posibles soluciones; d) decidirse por una solución determinada una vez estudiadas sus posibles consecuencias; e) poner en acto su decisión y, f) finalmente, verificar la eficacia de su solución.

Como en el caso de las técnicas con base en el estímulo discriminativo, las autodirecciones verbales han seguido demostrando su eficacia en diversos campos actualmente, aunque también como en aquel caso, ha sido necesario el uso del autoreforzo posterior para mantener patrones de conducta más adecuados una vez que se

han suprimido las conductas inapropiadas. Posteriormente haremos referencia a las autodirecciones verbales de forma amplia al hablar de los métodos de autorregulación aplicados a la educación.

C) Autorrefuerzo y autocontrol.

Refuerzo, como hemos dicho antes, significa aquellos hechos que aportan a la persona consecuencias positivas y agradables por su conducta. En el caso del autorrefuerzo se hace hincapié en la responsabilidad del individuo para evaluar su propia conducta y autootorgarse refuerzos en términos reales o simbólicos, mientras que en el caso del refuerzo, sin más, el control del mismo permanece en manos del terapeuta o de la propia comunidad donde vive la persona.

Los primeros estudios en torno al autorrefuerzo fueron iniciados en los primeros años de la década de los sesenta y se deben sobre todo a los estudios de Bandura y Kanfer. Esta rama del autocontrol procede también, como ya hemos dicho, de los estudios de Dollard y Miller, Miller y Dollard, ya citados anteriormente. Kanfer y Marston (1963a) intentaron objetivar y registrar la respuesta de autorrefuerzo, cuestión sumamente difícil sobre todo el objetivarla en función de las consecuencias que ejerce sobre la conducta subsiguiente. En el estudio llegaron a la conclusión de que el autorrefuerzo es una conducta que puede categorizarse como una respuesta que está sujeta a la intervención del refuerzo social. Por consiguiente, el autorrefuerzo es una conducta que sigue las leyes comunes de cualquier otra conducta operante.

Por su parte Bandura y Kupers (1964), Bandura y Perloff (1967), examinaron el desarrollo del autorrefuerzo sin hacer refe-

rencias a las condiciones externas de refuerzo. Su postura demuestra que la acción de intentar igualar las normas de conducta de un modelo determina poderosamente el estilo del autorrefuerzo. Según Bandura, gran parte de nuestra conducta social se adquiere por imitación que posteriormente es avalada por el grupo social, i.e., reforzada exteriormente. Los resultados de los estudios del autorrefuerzo en relación con el aprendizaje del autocontrol por parte de los niños, fueron presentados por Bandura y Walters (1963) en su libro "Social learning and personality development", obra que está en la base del estudio científico del autocontrol mediante los mecanismos del aprendizaje social y las técnicas del condicionamiento operante. Volveremos más tarde a este tema, puesto que es clave para entender la relación existente entre el autocontrol y la educación. Esto mismo nos sirve para concluir este apartado diciendo que la investigación ha encontrado en las técnicas del autorrefuerzo la estrategia más poderosa al servicio del autocontrol de forma paralela a como el refuerzo en sí es una de las técnicas más eficaces en la modificación de conducta tradicional. Hoy en día se sigue promoviendo su utilización en todos los campos de conducta y lo curioso es que casi todas las escuelas de autocontrol lo han incluido entre sus técnicas.

En conclusión, todo lo que hemos expuesto hasta el momento en relación con el autocontrol, nos permite apreciar cómo históricamente se deriva directamente del análisis científico de la conducta y de la modificación de conducta y cómo dentro del mismo movimiento de la autorregulación han ido surgiendo diversas tendencias a cual más prometedoras. Así tenemos, por un lado, la corriente de los psicofisiólogos que actualmente ha desembocado en el estudio del "biofeedback" y sus relaciones con la autorregulación; por otra parte está la corriente cognitiva que aplica

al autocontrol técnicas con base en los procesos complejos mentales "higher mental processes" de Miller y Dollard; por otra parte también está la tendencia del estudio del autocontrol desde un punto de vista del aprendizaje social a través de la imitación, cuyo principal representante es Bandura, y finalmente, está la tendencia más netamente conductista que sigue aplicando técnicas operantes para el estudio del autocontrol. Pero como casi siempre sucede, la diversidad ha enriquecido el único objetivo común, i.e., intentar descubrir técnicas eficaces para ayudar al hombre en su lucha particular contra los "demonios" de su conducta.

Sin embargo, y a pesar de todo lo anterior, Karoly (1977) tiene razón cuando afirma: "The operant-social learning model has demonstrated its heuristic value in spurring the experimental and clinical study of self-control and self-regulation ... still a developmentally buttressed applied psychology of self-management is not yet a reality" (pp. 200-201). Es decir, aunque el modelo de aprendizaje psicosocial nos haya demostrado que es valioso y que ha estimulado fuertemente el estudio, la investigación y la aplicación del autocontrol y de la autorregulación ... todavía no contamos con una psicología fuerte, afianzada, acerca del autocontrol evolutivo. Esta es probablemente la exigencia del futuro, la tarea que tienen los investigadores y teóricos de la conducta a solucionar en los años venideros si se quiere que la psicología científica contribuya de verdad a la forja auténticamente educativa de la persona humana.

S E C C I O N , S E G U N D A

TEORIAS Y TECNICAS GENERALES

C A P I T U L O S E G U N D O

CONTENIDO SEMANTICO DE LOS TERMINOS

AUTORREGULACION Y AUTOCONTROL

CAPITULO 2. CONTENIDO SEMANTICO DE LOS TERMINOS
AUTORREGULACION Y AUTOCONTROL.

En el capítulo anterior hemos hablado de las raíces históricas de la autorregulación y el autocontrol, pero de propósito no dimos una definición teórica de estos procesos psicológicos, como lo hicimos con el concepto de "modificación de conducta". Tomamos tal decisión porque creemos que es necesario dedicar al menos dos capítulos a esta cuestión dado que ocupa un lugar central, en cuanto a la importancia, dentro de la intelección de las técnicas de autorregulación. En otra parte (Pantoja, 1977), hemos escrito que los educadores y psicólogos, por poner un ejemplo que nos concierne, muchas veces utilizamos técnicas o manejamos conclusiones en la práctica educativa o terapéutica, sin preguntarnos siquiera por los fundamentos teóricos que las sustentan de manera que muchos de los profesionales de tales campos actúan casi a ciegas ya que la teoría es la que ilumina en definitiva, la realidad al intentar explicarla y poner orden en el caos de las sensaciones. Una actuación de esta naturaleza lleva consigo riesgos muy importantes ya que se está en peligro continuamente de encontrar sorpresas inesperadas y desagradables en la actuación debido al desconocimiento de las premisas donde de alguna forma ya se encontraban incoadas. Pero todavía hay otra razón más que nos exige el conocimiento de los fundamentos que sustentan las conclusiones o las técnicas dentro de la autorregulación y consiste en la neutralidad de las últimas en el sentido ético. Constantemente se habla del problema ético de las técnicas y de la responsabilidad por parte de aquél que las aplica. Ahora bien, creemos que un profesional serio puede dar vida a esta responsabilidad formalmente sólo si está en posesión de una teoría, válida éticamente, que sustente cual premisa mayor todo el edifi-

cio lógico hasta llegar a las conclusiones. De lo contrario, tal responsabilidad se le impone pero le sorprende.

Refiriéndonos ya al campo de la "autorregulación y el autocontrol", nos encontramos con el hecho de que nos movemos en el mundo de las técnicas conductuales; por consiguiente, estamos dentro de un mundo aparentemente neutro cuya definición ha de darla aquél o aquéllos que las usen. Se impone, por lo tanto, la necesidad de introducirnos por los campos teóricos que pueden sustentarlas para intentar poner en claro las premisas y así poder prever las conclusiones. Y no es un campo poco complicado al que vamos a hacer referencia porque, en estos capítulos, vamos a estudiar cuestiones tan fundamentales como el significado de "self" que los teóricos de la conducta y mejor dicho los defensores de las teorías conductistas y las teorías del aprendizaje psicosocial atribuyen a la palabra cuando la usan. Es muy probable que no estén refiriéndose a la misma realidad el filósofo tradicional y el psicólogo experimental cuando hablan de "self-regulation", "self-control", "self-determination", "self-management", etc. (autorregulación, autocontrol, autodeterminación, autodirección, etc.). ¿Qué concepción de hombre hay detrás de estas palabras? ¿Qué definición de conocimiento? ¿Cuál es la causa de la conducta? ¿Es el hombre un ser activo en el mundo o, por el contrario, un ser pasivo, juguete de las fuerzas medioambientales?

Intentaremos dar respuesta a estas y otras cuestiones antes de adentrarnos en el intrincado campo de la descripción de las técnicas de "autorregulación y autocontrol" y su aplicación a la práctica educativa.

2.1. Concepto de "autorregulación y autocontrol".

La cuestión de la definición de "autorregulación y autocontrol" es aparentemente simple pero en realidad complicada debido a las diversas connotaciones que encierra el término "self" que vamos a traducir de aquí en adelante con el prefijo "auto". Por lo tanto, antes de proponer una serie de definiciones de ambos conceptos intentaremos elucidar la problemática teórica que está detrás de dicho término. Creemos que este paso es lógico y necesario para poder determinar concretamente el campo en que nos estamos moviendo al hablar de técnicas de autorregulación y autocontrol.

2.1.1 La noción del "self" (auto).

El problema del concepto del "yo" o "self" ha sido objeto de arduas discusiones a lo largo de la historia de la filosofía en donde se ha visto complicado con los problemas de causación, determinación, conocimiento y, en general, con los problemas antropológicos. La discusión del problema la encontramos ya en los mismos filósofos griegos y latinos y de ahí pasó a los medievales, modernos y contemporáneos. Pero la cuestión ha trascendido el campo de la mera filosofía para ocupar un puesto central en la teología, (por ejemplo en el estudio de la causación divina, la finalidad del hombre, la fe y la gracia, etc.), y en psicología, principalmente al tratar de la causación de la conducta, cuestión teórica que tiene importantes consecuencias a la hora de enfrentar el problema de las conductas anormales o inadaptadas, i.e., en el campo de la terapia. Las repercusiones de este concepto en el campo de la psicología son las que fundamentalmente ocuparán nuestra atención en las páginas siguientes.

En efecto, el problema tradicional referente al concepto de "self", en el campo de la psicología, ha sido el de si es necesario recurrir a tal concepto o no. Históricamente se han dividido las posturas en dos fundamentalmente: por una parte es tán aquéllos que afincados en un punto de vista teórico positivista y mecanicista, han afirmado que tal "self" no es ni más ni menos que una invención religiosa, mística o a lo sumo mero epifenómeno, en el sentido que le dió Félix Le Dantec (1869-1917) al hablar en su teoría psicofisiológica de que la conciencia es un elemento accesorio a los procesos psíquicos. Esta postura la sostienen los llamados psicólogos experimentales denominación general que actualmente abarca a los psicólogos conductistas o a los muy relacionados con ellos. Por otra parte, es tán aquellos psicólogos que afincados en una concepción personalista de la psicología han exigido como fundamental y necesario el concepto de "self", como un yo estructurado, subjetivo y es table, una conciencia a la cual atribuir ("subjectum attributionis") las percepciones, motivaciones, valores, etc., de la persona. Estos son los psicólogos que Murray ha llamado "personologists" y Watson y Skinner "mentalists".

Por consiguiente, la cuestión de si el llamado "self" tiene significado semántico para la persona no ha encontrado hoy en día aún solución definitiva, aunque hay síntomas de que estamos asistiendo a un acercamiento entre los representantes de las dos tendencias históricas. Sin embargo, la discusión ha seguido presente en las últimas décadas y continúa abierta. Los acercamientos entre ambas posturas han sido ocasionados básicamente por un lento alejamiento, al que hemos asistido en los últimos años, del conductismo radical metodológico de Watson y Skinner, por parte de muchos psicólogos conductistas que no obstante ad-

mitir los principios básicos skinnerianos, no comulgan enteramente con ellos; sin embargo, esto no quiere decir que admitan la posición contraria. Parecido fenómeno se ha venido produciendo también en el campo contrario a partir de los años cincuenta, como por ejemplo en el caso de Miller y Dollard.

Aquellos psicólogos científicos que han partido inicialmente de una postura conductista inspirada en Watson y Skinner pero que poco a poco, debido a otras influencias, han ido alejándose de la postura radical de aquéllos, han ocasionado un acercamiento a la posición contraria, la de los humanistas (término que utilizamos en general para referirnos a todos los psicólogos que defienden el "self"); en cuanto que admiten y a veces incluso exigen un concepto de "self" como entidad real operativa en la persona aunque no distinta de ésta. Sin embargo, no pensemos que los autores a los que hacemos referencia, como es el caso de Bandura, Meichenbaum, Mischel, Mahoney, Thoresen, etc., han terminado por aceptar unánimemente tal afirmación. Al contrario, muchas veces han puesto de manifiesto su decidida oposición a la existencia y necesidad de tal "self". En todo caso, como sucede en Mischel, se habla de "ambivalencia" en torno a la cuestión del "self". Por consiguiente, el concepto "self" y su existencia no son rechazados absolutamente como venía sucediendo anteriormente y en esto radica esencialmente el acercamiento de las dos posturas al que antes hemos hecho referencia. Tal "ambivalencia" encuentra su significado al admitir estos autores la presencia de "variables personales" que vienen a concretarse en variables internas cognitivas que mediatizan la conducta de la persona que ya no es estrictamente definida como lo hacía Skinner en función de las consecuencias medioambientales.

Esta postura aparece claramente en Mahoney (1976) cuando reconoce que el área del "autocontrol" (self-control) está plagada de problemas lingüísticos y terminológicos. El autor expresamente confiesa que no cree en una entidad interna (inner entity) o agente interior denominado "self", pero que a pesar de estos problemas defiende la terminología "self" puesto que puede utilizarse, y de hecho ha sido usada operacionalmente, para describir maneras de comportarse culturalmente consideradas "selfy" o atribuidas al yo de la persona. Pero esto no quiere decir que al usar el término "self" automáticamente se tenga que aceptar la existencia de la libre voluntad (free will) o la autodeterminación (self-determination). Por consiguiente, para el autor, en cuanto se definen los términos operativamente deja de existir el problema, i.e., antes de entrar en el campo del autocontrol y de la autorregulación se hace preciso definir esos términos.

Qué se entienda por una definición operacional del "self", queda especificado en las palabras de Thoresen y Wilbur (1976) cuando hablan de que los "estímulos externos son transformados vía atención selectiva, interpretación y categorización... estos estímulos adquieren la gran mayoría de sus propiedades reforzantes a través de los procesos cognitivos" (p. 518). Esto quiere decir que el "self", de admitirse, estaría formado por estas dimensiones cognitivas de la persona que transforman la información procedente del mundo exterior.

Pero la cuestión discutida y estudiada en la actualidad consiste en que unos, los humanistas, afirman que tales variables cognitivas de la persona son ininteligibles si no se admite un sujeto de unificación y estructuración que les dé sen-

tido y unidad de acción frente a ese medioambiente; mientras que otros, los psicólogos conductistas cognitivos, siguen defendiendo que tales variables no son innatas sino que se aprenden a través de la influencia cultural, i.e., son aprendizajes sociales que siguen o han seguido, en realidad, los principios fundamentales del análisis científico de la conducta. Pero estos psicólogos, a pesar de todo, mantienen una posición de compromiso entre el humanismo y el conductismo radical como veremos en el último capítulo.

Así, por ejemplo, Mischel (1976) sostiene que el "self" es equivalente a la persona total y de ninguna manera es un distintivo o agente interna que esté ahí dentro organizando la acción hacia el exterior. Ese "self" interactúa recíprocamente con el medio ambiente y ambos se producen alteraciones mutuas, i.e., el "self" transforma el medio y éste a aquél. Y puestos a elegir, la persona tiene más capacidades para alterar el medio en que vive que el propio medio ambiente, postura que como vemos, lo hace alejarse del conductismo radical skinneriano. Mischel, por consiguiente, rechaza la existencia de un "self" que sea causa interna de la conducta diferente de la persona; tal "self" lo considera como una invención o "pseudoexplicación" de la conducta de la persona.

Por el contrario, todos los humanistas reclaman la existencia de un "self" para poder explicar atributivamente y de forma causal la conducta personal; pero al hablar de causalidad casi siempre se está haciendo referencia a la causalidad final y formal y no a la eficiente y material a las que normalmente ha hecho referencia la psicología general y en concreto los conductistas. En otras palabras, la teleología humana exige la existencia y permanencia de un "self" que sustente la acción teleológica de la persona humana.

Este dualismo en la concepción y exigencia del "self" para explicar la conducta, es atribuido por Rychlak (1976), y no sin razón, a una antropología dialécticamente opuesta cuyo origen lo podemos encontrar en los modelos de pensamiento teórico de Locke, por una parte, y de Kant, por otra. Ambos modelos tienen como razón fundamental y primaria explicar la manera que tiene el hombre de conocer y hacer ciencia, pero a partir de ahí se pueden alargar sus conclusiones a la explicación de la conducta, del problema de la causalidad, de qué sea el hombre, etc., etc.

El modelo de Locke para explicar el origen de las ideas y, en definitiva, el conocimiento, podemos resumirlo en los siguientes términos originales: "Little things, adding up to bigger, more complex things". Quiere esto decir que para Locke la idea es como un bloque, un receptáculo, una pequeña unidad de información, cuyo contenido ha sido puesto en ella totalmente por la realidad (la idea simple) y sólo por combinación se llega a totalidades más abstractas (ideas complejas) del pensamiento. Si esto es así, se supone que la mente al nacer se encuentra "tamquam tabula rasa" en la que hay que ir escribiendo poco a poco esas ideas simples que luego por adición van a formar el edificio del conocimiento. Pero tales ideas, repitámoslo, no nacen ni proceden del interior, no se puede admitir un innatismo sino que proceden siempre y exclusivamente del exterior, de la realidad, del mundo, están causadas por él, de manera que el método de aprendizaje es tan sólo el experiencial; es la experiencia, que comienza con el nacimiento, y mediante la observación, la encargada de escribir esas ideas simples que poco a poco van a ir tomando la forma de complejas hasta llegar a la construcción de teorías complicadas.

De acuerdo con todo esto, la explicación del mundo se encuentra fuera del hombre; la acción, el movimiento, la conducta del hombre, no encuentran explicación en una finalidad intencional del hombre, en la causa final, sino que la causa se encuentra fuera ya que es la realidad la que causa el conocimiento y en definitiva la conducta del hombre. Es decir, filosóficamente hablando, sólo podemos referirnos a causalidad eficiente y material y no debemos hablar de causalidad final y formal en cuanto a la construcción del conocimiento se refiere. En esta premisa radica la objetividad de la ciencia ya que el hombre sólo tiene que describir fielmente los fenómenos cuando se producen sin entrar en imaginarias interpretaciones de finalidad. No es difícil encontrar aquí el origen de las teorías de Darwin, las leyes de Newton, las teorías S-R, sobre todo las de Watson y Skinner cuando rechazan con tanto ahínco la existencia del hombre interior u "homúnculo" que rige desde el interior la conducta del hombre y afirman que toda conducta se explica por fenómenos exteriores y a ellos obedece, llámense consecuencias o refuerzos, estímulos condicionados o cualquier otro nombre.

En cuanto al modelo kantiano, lo podríamos resumir diciendo que es la mente la que aplica sus premisas o categorías de pensamiento, que son innatas, a la experiencia, a la realidad mundana, para aprehenderla y formarse una idea acerca de ella. En este sentido el modelo kantiano sigue la tradición aristotélico-tomista de la explicación del conocer como un excursus de la mente hacia el exterior, mediante los sentidos ("omnis cognitio incipit a sensibus") para representarse primero sensitivamente la realidad ("simplex apprehensio"), transformándola posteriormente en idea espiritual conforme a las propias capacidades intelectuales. En el modelo kantiano las categorías

como por ejemplo, la de causa-efecto, unidad-multiplicidad, primero-último, etc., vienen a determinar lo que se puede conocer, de manera que el pensamiento es algo construido conceptualmente desde el interior.

Según el modelo kantiano, la idea es un marco conceptualizador o una serie de marcos bipolares y de ninguna manera es un receptáculo, información o idea simple, como afirmaba el modelo de Locke. Esto le permite al hombre proyectar constructos semánticos enteramente diferentes de la realidad, aun con peligro de equivocarse, gracias a la dialéctica trascendental. Ahora bien, si derivamos de aquí hacia la conducta, no es difícil ver la exigencia de tantos psicólogos humanistas de una unidad interior del hombre que en definitiva dé significado a la conducta individual; la causa del comportamiento ya no se encuentra en el exterior sino en el interior del hombre y, por lo tanto, el énfasis lo hemos de poner en la causalidad final y formal y no en la material y eficiente como lo hacía el modelo de Locke, según el cual "la mente, la conciencia o la autodirección de cualquier clase es simplemente una formulación arcaica y no científica".

De acuerdo con el modelo kantiano, es rechazable todo control de control por parte de los otros siendo el único método psicoterapéutico válido el introspectivo según el cual es esencial el reconocimiento de responsabilidad y finalidad en la conducta de la persona. La psicoterapia desde este punto de vista no consiste en detectar las causas extrínsecas de la conducta, llámense consecuencias o estímulos discriminativos, sino que consiste en ayudar al individuo a que ponga en acto su poder personal para efectuar aquellos cambios en su conducta origi-

nados por una mala interpretación de la realidad de acuerdo con sus particulares categorías de conocimiento y más exactamente debidos a una aplicación equivocada de las mismas; consiste en ayudar a la persona a descubrir lo que no está bien en su conducta, a animarla a efectuar aquellos cambios deseados, a guiarla y, en definitiva, ayudarla a crecer, a hacerse más persona, etc. Por consiguiente, la consideración de la conciencia (consciousness) y de la autodirección (self-direction), con sus connotaciones de libertad, responsabilidad y moralidad, son centrales y básicas en esta concepción de la humanidad derivada del modelo kantiano de conocimiento y se oponen a la concepción de humanidad pasiva, dependiente del medio en que vive el hombre, propugnada por el modelo lockiano. Volvemos a insistir que en el modelo kantiano, el método de construcción del conocimiento es la introspección, y no la extraspección como en el modelo de Locke, y que debido a la individualidad de las estructuras cada persona construye de forma individual y propia el conocimiento del mundo, de manera que la forma que cada uno tiene de ver la realidad es diferente. De ahí que en psicoterapia, teóricamente no se intente imponer la forma de ver el mundo que tiene el psicoterapeuta, sino buscar y entender desde el interior de la persona su propio modo de conceptuar la realidad, aunque no siempre se logre. Proceder de otra forma sería una intromisión en el mundo sagrado de la interioridad del otro, rayana en la inmoralidad. Reconocemos aquí la postura de la psicología humanista.

¿Cuál podría ser una definición aproximada del "self" dentro de la concepción humanista de la psicología?. En general para ellos el concepto de "self" tiene las raíces anglo sajonas de "mismo" o "idéntico". Así cuando se dice que algo

es automotivado (self-motivated) se emplea la palabra "self" en el sentido de continuidad, i.e., es el mismo organismo el que actúa siguiendo las líneas esenciales de su acción anterior. La acción puede variar con el paso del tiempo, pero siempre habrá una continuidad reconocible. Esta es más o menos la idea que tienen los conductistas cuando ponen en entredicho la necesidad y existencia de tal concepto. Así, por ejemplo, Kanfer y Karoly (1972) definen el "self" (que ellos no admiten) como "a consistent, unitary structure or force that differentiates individuals and guides their thought and action" (p. 202).

En donde la palabra "consistent" nos habla precisamente de la continuidad a la que antes hacíamos referencia, mientras que las palabras "unitary structure or force" hacen referencia a ese núcleo interior propio e individual, fuente de la sacralidad e intimidad de la persona, de su libertad y responsabilidad, que causa en definitiva la acción exterior; es la conciencia del hombre.

No es otra cosa la que suelen entender los diccionarios de psicología, como el de Drever (1974), cuando hablan de que se suele utilizar el concepto "usually in the sense of personality or ego, regarded as an agent, conscious of his own continuing identity" (p.262), donde nuevamente hacen aparición los elementos claves como continuidad, conciencia, identidad, elementos todos defendidos por la psicología humanista. Pero es curioso que tal diccionario no mencione para nada ningún significado atribuido por psicólogos conductistas al término "self", aunque se da por supuesto que entre ellos no tiene sentido hablar de tal concepto.

Igual significado, o muy parecido, es atribuido al término por parte de aquellos psicólogos que sin ser estrictamente

humanistas se encuadran en la línea de la psicoterapia tradicional, como por ejemplo, Wundt, Freud, Sullivan, Adler, etc. que se refieren al "self" como a los procesos de autoconciencia que influyen en la adaptación social.

Una definición un poco más descriptiva del "self", dentro de la línea de la psicología humanista, nos la ofrece Rychlak (1976) cuando habla de que el "self" puede definirse como un constructo que permite al teórico conceptualizar la contribución que un organismo hace a la conducta aportando premisas significativas a partir de un objetivo teleológico previo, lo que él llama "protopoint". El término "self" encierra el impacto o "el peso lógico" de una premisa precedente que lleva consigo subsiguientes implicaciones (inducciones, deducciones, etc.) por las cuales la conducta que sigue está determinada al menos parcialmente. En la medida en que un organismo al comportarse, 1) formula premisas teleológicas o significativas de acuerdo con un fin al que obedece la conducta subsiguiente, 2) es consciente de hacerlo así y, 3) trata de mejorar o sacar provecho de las ventajas conseguidas por el uso de tales premisas, en esa medida se puede decir que tal organismo está automejorando su comportamiento o está promoviendo su autorrealización " (pp. 131-132).

En consecuencia, y todavía según Rychlak, el "self" no es algo que exista dentro de la persona con entidad parecida, por ejemplo, al hígado o al riñón, ni tampoco se sostiene que actúe de acuerdo con principios "emergentes, irreductibles o místicos inaccesibles a la descripción". El concepto de "self" se presenta como una formulación introspectiva que refleja el sentido de orientación e identidad en la conducta que los me

canicistas suelen considerar como experiencia ilusoria.

Desde el punto de vista de los conductistas, encontramos también dos posturas relativas al concepto del "self". Por una parte está la postura de aquéllos que defienden un conductismo a ultranza, o "environmentalista" que denomina Kanfer y Karloy (1972), para quienes los términos "self, ego, or intrapsychic structure represent mental way stations, superfluous by-products of a labeling process" (p.203). Por consiguiente, estos psicólogos defienden que estos sistemas superfluos que ponen el énfasis en lo inaccesible de la conducta, lo único que vienen a hacer es a impedir el análisis científico de la conducta. Para ellos el control y la predicción, en cuanto objetivos últimos de la ciencia de la conducta, consiste en la especificación de los antecedentes y consecuencias relevantes de una conducta determinada siguiendo al pie de la letra lo que Skinner escribió en 1953: "When all relevant variables have been arranged, an organism will or will not respond. If it does not, it cannot. If it can, it will" (p. 122). Párrafo que sintetiza el más puro conductismo skinneriano y en base al cual se juzga superfluo inventar superestructuras psíquicas para poder explicar la conducta, cuando ésta se explica tan bien recurriendo al mundo de los estímulos ambientales.

Esta es la posición que han seguido muchos psicólogos experimentales desde Watson hasta Skinner que han cuestionado siempre el punto de vista intrapsíquico argumentando que la conducta momentánea de una persona se entiende mejor como resultado de la influencia continua de una serie de características medioambientales, de la historia de aprendizaje de tal individuo

y del estado organísmico transitorio, sin necesidad de recurrir a la existencia de agentes moradores en el interior de la persona (Kanfer y Karloy, 1972).

Al lado de esta postura extrema de los conductistas, está la de aquellos psicólogos que perteneciendo a la misma escuela, sin embargo, se han alejado de la misma al reconocer la influencia de variables de la persona que influyen en la conducta exterior. Son, como hemos dicho anteriormente, los psicólogos experimentales que se han dedicado al estudio del aprendizaje psicosocial cognitivo de la persona y que a grandes líneas podemos decir que mantienen un estado de compromiso entre los conductistas radicales y los humanistas en el otro extremo. Estos psicólogos admiten, con relación a la cuestión del "self", al menos una "ambivalencia" que en opinión de Mischel (1976) posee dos aspectos de los cuales uno es positivo y el otro negativo. El aspecto positivo radica en la realidad de haber experimentado desde la niñez la presencia de un yo, de un algo que lo hace a uno ser consciente de sí mismo, a veces más a veces menos y que se prolonga en el tiempo. Los seres humanos cuando maduran distinguen entre su yo individual y el mundo que los rodea, i.e., se sienten sujetos frente a objetos y muchos son muy sensibles contra la objetivación o manipulación de sus personas; cada uno tiene conciencia de ser sí mismo como entidad distinta de los demás.

El lado negativo de esta ambivalencia está representado por la renuencia a crear un "self" como un agente extracausal que reside en la persona y es de alguna manera responsable (generador, causante, regulador) de la conducta siguiendo caminos que son separables del organismo en el cual habita" (Michel, 1976, p. 145).

Esta segunda dimensión negativa de la ambivalencia es la que

rechazan radicalmente estos psicólogos psicosociales que no ven el sentido ni mucho menos la necesidad de inventar una superestructura residente en el interior de la persona cual parásito completamente distinto de ella.

Pero, en definitiva, ¿en qué consiste el "self" para estos psicólogos a los que nos venimos refiriendo? La respuesta es simple: no existe tal "self" distinto de la persona, el "self" es la misma persona de manera que "such terms as the self", the I, and the ego son sinónimos para designar al individuo total, i.e., la conducta es generada por la persona y no por ningún "self" o "ego" u otro agente distinto del individuo (Michel, 1976, p. 146).

Curiosamente, estos psicólogos invocan también a Skinner para apoyar sus opiniones de manera que a la postre, tal autor también resulta ambivalente. En efecto Mahoney (1976, p.515) hace referencia a Skinner cuando afirma que "el hombre interior gana a veces credibilidad cuando los parámetros controlantes (de la conducta) no son obvios" ; también se refiere a él Michel (1976, p. 146) cuando quiere apoyar su postura que hemos descrito en el párrafo anterior al afirmar: "La sugerencia de igualar "self" y persona... parece estar compartida por teóricos tan diversos como Skinner (1974) y Royce (1973)". A continuación el autor mencionado cita un párrafo de Royce que nosotros transcribimos a continuación literalmente por su importancia para apoyar el tema:

"The self here is not a mental construct, but a living organism, a person. When I say that I cut myself shaving this morning, I do not mean that I cut a mental

construct. Likewise, if you hit me, that I who got hit is not some ego of Freudian theory. We are talking here not about one's self-concept or self-image but about the existing reality. And this reality is the same referent when we say, I understand, or I choose, or I run..."

"The person or self, then, is the behaving organism". (Royce, 1973, p.885).

Este último párrafo pone de manifiesto qué es lo que entienden estos psicólogos cuando hablan de "self" y repetimos también que ésta es la razón que nos explica el acercamiento de ambas posturas a que antes hemos aludido.

Refiriéndonos, por último y más en concreto, al problema de la causación de la conducta ("the locus of causation"), históricamente la psicología clínica y las teorías de la personalidad han invocado una causación interna por parte de la persona: primeramente se atribuyó la causa de la conducta al alma, después a la psique, después a los instintos y finalmente a la mente (Kanfer y Karoly, 1972). Pero a partir de Watson y Skinner, la causa de la conducta se afirma estar en el exterior atribuyéndosele al medio ambiente y a la historia genética de los individuos. Sin embargo, creemos que la postura de estos conductistas radicales cometió el error de ignorar el modo en que los individuos transforman el medio psicológicamente procesando la información de los hechos externos de forma selectiva y constructiva a la luz de su propio estado psicológico y además olvidó el hecho de que la conducta de los individuos refleja una interacción constante entre la persona y las condiciones del medio de manera que no existe un flujo unidireccional medio - persona, sino un flujo y reflujo

bidireccional entre persona - medio - persona, etc. (Mischel, 1976).

Es precisamente la realidad de la transformación, por parte de los individuos, de la información procedente del exterior, hecho que ha quedado demostrado por la investigación experimental, la que ha movido a muchos psicólogos a alejarse del conductismo radical endulzando de alguna forma las posiciones extremas. El convencimiento de la existencia de estas dos realidades en la persona, transformación cognitiva e interacción yo-medio, han motivado la búsqueda de lo que ahora se conoce con el nombre de "cognitive social learning person variables" que concretan de alguna forma el papel activo que la persona desempeña en su conducta olvidado por el conductismo radical que sólo le atribuyó un papel pasivo. Esas variables personales de aprendizaje cognitivo social, las sintetiza Mischel (1976) de la siguiente manera:

- 1) "Competencias constructivas: habilidad para construir (generar) cogniciones y conductas particulares; habilidad relacionada con las medidas de cociente intelectual, con la madurez y competencia social y cognitiva (mental), con el desarrollo del yo, con los logros intelectuales y sociales y con las destrezas. Hace referencia a lo que el sujeto sabe y puede hacer.
- 2) Estrategias de codificación y constructos personales: unidades para categorizar hechos y autodescripciones.
- 3) Expectativas de éxito en la conducta y en los estímulos en situaciones particulares.

4) Valores estímulo subjetivos: estímulos motivadores y exitantes, incentivos y aversiones.

5) Sistemas y planes de autorregulación: reglas y auto reacciones para la conducta concreta y para la organización de secuencias complejas de conducta" (p. 150).

Cuando uno se encuentra con afirmaciones tales como que el "self" es la persona y ésta se describe en una serie de variables internas llamadas en este caso cognitivas, uno se pregunta por la diferencia real que divide a los psicólogos entre humanistas y conductistas y, en último término, por el sentido de la dicotomía. Da la impresión de que ambos están hablando de la misma cosa y casi con los mismos términos aunque si se les pregunta por esa posible coincidencia la sigan negando a rajatabla. Es evidente que no sucede lo mismo con la postura conductista radical en donde está clara la divergencia en las dos posturas y en donde la dicotomía aparece más lógica.

Movidos por todas estas razones afirmamos que la cuestión del "self" siendo históricamente motivo de división entre ambas tendencias filosóficas y psicológicas, hoy se ha convertido en la cuestión fronteriza entre humanismo y conductismo cuyos límites de separación se acercan y diluyen cada vez más. Mas a esta cuestión esperamos hacer referencia más adelante al final de nuestra investigación. De cualquier modo, no nos resistimos a hacer nuestros los simpáticos versos de Mahoney (1976) refiriéndose al tema que nos ocupa en su respuesta a Goldiamond sobre el concepto de autorrefuerzo:

"We waste our time in moot debate-

Where lie behavior's sources?
Within? Without? We seldom doubt
The strenght of our pet forces.
But causes can have interchange
By logic's bare directives;
And thoughts of reciprocity
Might widen our perspectives".(p. 516).

Es decir, tanto es una ficción explicativa el atribuir el control total de la conducta al medio ambiente, como la recurrencia a la necesidad de una "agencia interna" impenetrable, sagrada, individual, estructurada, estable, independiente del medio, llamemósle "self", "ego", "psique", "instintos", "rasgos", "carácter", "alma", etc. La causa material, formal, eficiente y final de la conducta está en ambos: medio ambiente y persona, persona y medio ambiente.

Ahora bien, después de haber examinado la cuestión debatida entre los psicólogos referente al "self", ya podemos adentrarnos confiadamente en la cuestión de la autorregulación y el autocontrol (self-regulation and self-control), uno de cuyos componentes es precisamente el "self", seguros de que sabemos dónde pisamos cada vez que a ellos hagamos referencia. Hablando de modo general, la autorregulación y el autocontrol que estudiaremos de aquí en adelante, se encuadran básicamente en la corriente conductista skinneriana, principalmente en la dimensión de la psicología del aprendizaje social cognitivo, de manera que no estudiaremos el autocontrol dentro de la corriente humanista (psicoterapia tradicional) aunque hagamos alguna referencia de paso a él. Vayamos pues ya al estudio del concepto de la autorregulación y del autocontrol.

2.1.2 Definición de autorregulación y de autocontrol.

Las nociones de autorregulación y autocontrol no son de ninguna manera una invención de nuestro siglo, de los psicólogos que han ideado una corriente llamada conductista o del aprendizaje social, sino que forma parte de una herencia que arrastra la humanidad desde que el hombre es hombre. Incluso la idea del autocontrol se ha asociado con los ideales de libertad, dominio y auto-perfección llegándose a pensar que "una persona es realmente libre cuando guía y dirige por sí mismo sus propias acciones. Tal persona es dueña de sí misma y de su propio medio ambiente" (Mahoney y Thoresen, 1974, p. 20). El autocontrol se ha convertido, incluso, en un objetivo de las sociedades civilizadas que pretenden conseguirlo mediante la educación familiar y escolar, ya que una de las características de tales sociedades es el grado en que sus miembros pueden dirigir, mantener y coordinar las propias actividades individuales sin la coerción externa. Y éste ha sido también el ideal de la familia durante generaciones.

Por consiguiente, los términos autorregulación y autocontrol suscitan un eco positivo en el vulgo al oírlos, sobre todo el segundo. ¿Cuál es la significación vulgar que se suele atribuir a estos términos? ¿Qué suele entender la gente cuando oye hablar de autocontrol? Notemos en primer lugar que dentro del común hablar de la gente no se suele hacer la distinción que nosotros vemos haciendo entre autorregulación y autocontrol, motivados por razones técnicas que más adelante explicaremos y que nos llevan a no conceder sinonimia entre ambos términos; la gente normalmente se refiere al autocontrol. Pero tampoco suele usarse la palabra compuesta sino simplemente el término "control", voz que

procedente del inglés (anglicismo) viene a ser equivalente a dominio, supremacía, etc., de manera que aquí no nos interesa el significado que le da su procedencia francesa (galicismo) en el sentido de comprobación, inspección, intervención, registro, etc.

Para encontrar, por lo tanto, el significado que el vulgo atribuye a la palabra control, en el sentido anteriormente indicado, debemos recurrir al uso del diccionario; así, por ejemplo, el Espasa Calpe lo describe en los siguientes términos: "En la iconografía se representa en un hombre en la edad viril con una serpiente ciñendo su cabeza, emblema de prudencia; un cetro en la mano, como signo de gobierno y potestad y rematando el cetro un ojo que simboliza la vigilancia y la previsión que deben dirigir sus actos". Dominio viene, pues, a significar un conjunto de virtudes y mejor dicho el estado de virtud (areté y pasotes griegas) y de perfección conseguido a través de la lucha mediante la cual el hombre se ha enseñoreado de sí mismo y es el rey de sus pasiones y de sus debilidades. Por consiguiente, en el significado vulgar que le da el diccionario, late la presencia de un dualismo en el hombre cuya parte baja o mala ha sido dominada por la parte noble y buena y esto es lo que le hace ser hombre; dicho estado de dominio es necesario estar manteniéndolo día a día mediante la lucha ya que la parte mala nunca se da por vencida hasta el día de la verdadera pasión, la muerte.

A partir de esta descripción de dominio y tomándola como núcleo semántico, el diccionario ideológico de Casares escribe los siguientes términos: dominación, enseñoramiento, poder; dominar, domeñar, rendir, controlar, señorear, someter, sujetar, reducir, vencer, avasallar, sojuzgar, subyugar, esclavizar, sofocar; enseñorearse, sobreponerse, poseerse, reinar, poder;

tener la sartén por el mango, meter en cintura, meter en puño, etc. Nosotros añadimos también mortificarse, vencerse, contradecirse porque el significado vulgar de control y dominio están muy próximos e influidos por la ascética tradicional moralista, cuestión a la que haremos referencia más adelante en este mismo capítulo.

Dentro de todo este campo semántico podemos encontrar el significado que el vulgo atribuye a la palabra control. ¿Sucedelo mismo con la palabra autorregulación? Creemos que no, principalmente porque la palabra "regulación" no es de tanto uso como la palabra control y tampoco porque no suelen ser sinónimas ni entrar mutuamente en sus campos semánticos. El término regulación procede más bien del campo de la técnica y hace referencia casi siempre a mecanismos automáticos que regulan conforme a determinadas reglas o patrones preestablecidos la marcha de un mecanismo. Con esta misma analogía de significado se ha aplicado el término regulación a los organismos vivos y entre ellos al hombre del que se dice que posee sistemas de regulación de las funciones fisiológicas, como por ejemplo, las válvulas. Por extensión de la metáfora, el término regulación pasa a aplicarse a las funciones psíquicas y de ahí a la conducta, pero siempre, en nuestra opinión, en sentido metafórico en cuanto que es el hombre, tomado como un todo, el que vigilando constantemente su actuar va concediendo aprobación al proceso de su conducta cuando ésta procede conforme a determinadas reglas preestablecidas o niega tal aprobación y detiene el proceso cuando sucede lo contrario. Por otra parte, observamos también en el término la presencia de la técnica procedente de los sistemas cibernéticos en donde los mecanismos de regulación son aquéllos que permiten al proceso un constante fluir de los "inputs" y "outputs" mientras estén conforme al programa marcado por el ordenador y no aparezca ninguna alteración.

Por esto Kanfer y Grimm (1976) afirman que este concepto está basado en una concepción circuito cerrado (closed-loop) de la conducta humana. La conducta de la persona se reajusta continuamente a través de la información que recibe de su conducta precedente y del impacto que causa dicha conducta en el medio. Consiguientemente, la autorregulación indica un proceso gobernado por la retroalimentación (feedback) procedente de la experiencia anterior y de las consecuencias de la conducta en el medio. La persona, entonces, autocontrola sus respuestas, modifica lo que a su parecer es incorrecto y continúa así su proceso vital. La visión humanista que aparece aquí consiste en que es la propia persona la que se conduce a sí misma, la que se construye y gobierna, aunque en medio de variables deterministas: lo que antecede y lo que se sigue.

Todas estas razones explican, a nuestro entender, por qué el vulgo no suele usar con tanta frecuencia, como sucede en el término "control", la palabra regulación, mucho menos autorregulación. Nosotros al usar estos dos términos (autorregulación y autocontrol) lo haremos en un sentido técnico muy definido en psicología que ciertamente no coincidirá con el sentido vulgar, pero era preciso aclarar esta cuestión antes de entrar en la descripción técnica de ambos términos.

2.1.2.1 Distinción entre autorregulación y autocontrol.

Pero podemos preguntarnos, ¿por qué hablar separadamente de autorregulación y autocontrol? ¿Por qué no hacerlos sinónimos? En realidad, normalmente en la literatura especializada en torno al tema se suele hablar indiscriminadamente de autorregulación,

autocontrol, autodirección, etc., haciéndolos sinónimos y algo parecido sucede, como hemos explicado, con los términos modificación de conducta y terapia de conducta que se toman como sinónimos cuando en realidad no lo son.

En el caso que nos ocupa pensamos que no puede haber sinonimia sino que ambos procesos se distinguen teóricamente. El primero que ha suscitado el tema de la distinción entre ambos conceptos, dentro de la literatura especializada, ha sido probablemente F.H. Kanfer que, por otra parte, es uno de los personajes que más ha dedicado su actividad a la investigación de los procesos de autorregulación y autocontrol haciendo avanzar el conocimiento de los mismos como más adelante veremos. Para Kanfer(1970, 1975), la "autorregulación" juega un papel más o menos parecido al del término modificación de conducta en cuanto a extensión, i.e., abarca muchos más casos que el término "autocontrol" que, por otra parte, gana en comprensión en relación con el término autorregulación.

El autocontrol, según lo conceptúa Kanfer, es un caso especial de autorregulación. Mientras que las conductas autorregulatorias generalmente tienen como resultado alguna modificación de la conducta propia o del medio que rodea al individuo, el autocontrol se caracteriza por ser un caso especial en el que existe algún motivo subyacente para la no ejecución de una respuesta que, en otras circunstancias, tendría alta probabilidad de ser puesta en acto. En otras palabras, el autocontrol incluye siempre una situación en la que existe posibilidad de ejecutar conductas de elevada probabilidad, pero en su lugar acontece que el individuo da una respuesta inesperada de baja probabilidad.

Todo este galimatías de elevada y baja probabilidad de

aparición no hace referencia a otra cosa que al principio de conducta proclamado por Premack (1965), según el cual, hay comportamientos cuya frecuencia es muy alta y, por consiguiente, poseen una elevada probabilidad de aparición o de presentarse en cuanto aparezca el estímulo discriminativo, como por ejemplo, ver la televisión para el niño; en cambio hay otros comportamientos que poseen baja frecuencia en el repertorio de conductas del individuo y que por tanto poseen baja probabilidad de que se produzcan, como por ejemplo el que el niño haga los deberes. Premack basándose en esta comprobación conseguida en su laboratorio con animales, afirma que tales comportamientos de alta probabilidad pueden usarse como refuerzos para hacer emerger o aumentar la frecuencia de los otros comportamientos menos probables.

De acuerdo con esto, en el caso del autocontrol, el individuo rompe inesperadamente la cadena de respuestas ordinarias y esperadas (alta probabilidad) y emite otra respuesta aparentemente inesperada (baja probabilidad). Es el caso, por ejemplo, del fumador empedernido que al ofrecérsele un cigarrillo lo rechaza o del bebedor que rehúsa una copa de vino, etc. Esto se clarifica todavía más cuando se especifica cuál es el supuesto en el que se apoya la teoría del aprendizaje social y que consiste en suponer que la mayor parte de nuestra conducta diaria está formada por una cadena de reacciones construida de tal manera que una respuesta o reacción es estimulada ("cued") por la inmediatamente anterior admitiendo la mediatización de los estados anímicos y aquellas variables personales de que hemos hablado anteriormente. Esto lo podemos esquematizar de la manera siguiente:

Estímulo discriminativo inicial

Cadena de respuestas

$E \text{ (cue)} \rightarrow R \text{ (cue)} \rightarrow R \text{ (cue)} \rightarrow R \text{ (cue)} \dots$

Si se interrumpe la cadena o un eslabón de ella (una R), si ya no se producen los efectos **esperados**, si la actividad ordinaria se detiene aunque sea aparentemente, (en realidad lo que sucede es que se canaliza por otra parte), entonces se dice que ha entrado en juego el autocontrol. Para Kanfer esto sucede cuando una conducta está bajo consecuencias fuertemente con flictivas, idea que hereda también de Skinner (1953).

Por consiguiente, para éste y muchos otros autores, el término "autorregulación" se aplica al caso en que una persona dirige su propia conducta, pero ésta puede no ser conflictiva como cuando se aprende algo nuevo y llega a ser un hábito mecánico en la persona. En cambio el término autocontrol se aplica en el caso de que la conducta es conflictiva y supone dar una nueva dirección al comportamiento personal. Por esto es un caso especial de autorregulación. Por otra parte, como las conductas anor males son casi todas ellas conflictivas, los métodos terapéuticos se refieren al autocontrol y ésta es la razón por la que casi todos los artículos y libros especializados hablan ordinariamente de autocontrol y no de autorregulación, o simplemente los ha cen equivalentes.

La distinción entre autorregulación y autocontrol ha generado otra que consiste en distinguir dos estadios de autocontrol. Por una parte el autocontrol prolongado (Kanfer, 1976) que tiene lugar cuando el individuo tiene que hacer frente a una situación conflictiva que se prolonga en el tiempo, como la resistencia ante una tentación, de manera que se requiere el uso prolongado de las respuestas controladoras; por otra, el autocontrol decisional cuyo paradigma experimental consiste en plantear al sujeto dos elecciones conflictivas teniendo que decidirse por una

o por otra en un momento dado. El conflicto está causado por la sencilla razón de que una de las opciones está acompañada de refuerzo positivo inmediato, mientras la otra, aunque posee refuerzo positivo, éste es demorado siendo, sin embargo, más grande o más importante que aquél. El rasgo crítico de la situación es que sólo se puede dar una respuesta, de manera que una vez que la decisión se ha tomado, las consecuencias para el individuo ya no están bajo su control. En otras palabras, el conflicto ocurre en el momento o punto de la elección. Este tipo de autocontrol podría compararse con la situación general descrita anteriormente cuando hablábamos de la distinción entre autorregulación y autocontrol.

De todo esto deducimos la conclusión de que autorregulación se debe aplicar de manera mucho más general a todos aquellos mecanismos aprendidos por el sujeto a lo largo de su vida en contacto con el medio social y físico para regular de forma constante y continuada su conducta, de manera que en este sentido, podríamos hablar incluso de una regulación inconsciente dando a entender que muchas veces actuamos por habituación a la norma sin cuestionarnos más su sentido de obligatoriedad. Este proceso de lento aprendizaje hasta llegar a ser automático es sostenido y buscado por la sociedad con sus exigencias, normas, costumbres, tradiciones, tabúes, etc., que premia o castiga a sus miembros según que su comportamiento se ajuste o no a esos modelos de comportamiento social. A continuación son los padres los encargados por esa sociedad para que lentamente hagan que sus hijos interioricen esas normas de vida mediante instrucciones verbales, presentación de modelos, presentación de estímulos positivos y aversivos, etc., y a ellos les siguen los profesores y maestros que vienen a ser el alargamiento de la función de los padres en el lento caminar de la autorregulación del individuo.

Por otra parte, y a consecuencia de lo anterior, el problema de la autorregulación en cuanto proceso de aprendizaje, está muy estrechamente ligado a la cuestión de los valores puesto que éstos constituyen el gozne en el que se apoya la sociedad para hacer girar en torno a él todo el proceso de autorregulación sea consciente o inconsciente. Pueden existir momentos traumáticos en el aprendizaje de la autorregulación sobre todo cuando los padres y los maestros presentan modelos de comportamiento incoherentes que también terminan interiorizándose aunque con base en un contravalor al valor intentado.

En este mismo contexto el autocontrol adquiere tintes dramáticos cuando la conducta del individuo es tildada de indeseable porque choca con valores y normas vigentes en la sociedad con las que no comulga el individuo. Es necesario entonces cambiar de dirección aun cuando esto vaya en contra del convencimiento de la persona so pena de automarginarse. Pero también cabe hablar de autocontrol cuando, aún coincidiendo el criterio personal con el vigente en la sociedad, la conducta no alcanza el nivel deseado que se había propuesto el individuo antes de la acción o cadena de respuestas. Este es otro sentido del autocontrol en donde aparece la dimensión de perfectibilidad colocando el acento en las conductas interiores del hombre a partir de su autoconcepto y autoestima, aunque no excluye, por supuesto, de ninguna manera el marco de referencia externo y social porque es con referencia a ese marco en donde se produce la conducta que nos permite comparar nuestros logros con el criterio interiorizado previamente. Sin embargo, el acento se pone en el autorefuerzo interior aún cuando éste tenga repercusiones en el mundo social exterior que son también reforzantes.

Hechas estas aclaraciones, en adelante hablaremos por regla

general de autocontrol y, por consiguiente, tendremos en la mente la lucha del hombre consigo mismo y con sus circunstancias en situaciones conflictivas de conducta. Le damos pues una dimensión terapéutica al término como afirma Kanfer (1975), al estilo de lo que hizo Ulises, según nos cuenta Homero en su Odissea, que para evitar que los cantos de las sirenas embelezaran a sus marineros y a él mismo obligándolos a vagar por los mares, mandó tapar los oídos de sus marineros con cera de abeja y a él que lo ataran al palo del mástil para poder vencer la tentación; aquí encontramos una situación conflictiva en la que se produce un rompimiento de la cadena de respuestas esperada, donde en otras palabras, se produjo una respuesta de baja probabilidad en lugar de una de elevada probabilidad.

2.1.2.2 Diversas definiciones de autocontrol.

Por razón del constante desacuerdo existente en la concepción del "self" entre los investigadores, no existe total unanimidad en torno al significado del término "self-control". Por esto se exige y se espera que todo investigador antes de iniciar sus estudios experimentales en el campo, delimite su concepción de autocontrol para calibrar los resultados conforme a ella. Esto mismo sucede con otros términos muy usados en el campo del autocontrol como autorrefuerzo, autoobservación, etc., de los que nos ocuparemos más adelante en este mismo capítulo y daremos su adecuada definición. En efecto, con relación al campo de la autorregulación y el autocontrol, encontramos que tanto los términos en sí como las técnicas de ellos derivadas reciben nombres tan dispares como los siguientes: "Anxiety management training" (Suinn y Richardson, 1971; Suinn, 1974; Ferstl, 1972), "Self-instruction or cognitive modification" (Meichenbaum, 1972, 1977),

"Stress inoculation" (Heichenbaum y Cameron, 1974), Behavior rehearsal" (Suinn, 1972), "Attentional training" (Wine, 1971), etc., y popularmente en Estados Unidos se suele denominar el campo con expresiones tales como "psyching oneself up" o "applying the power of cosmic consciousness", etc.

Muchos autores han criticado duramente todos estos términos como, por ejemplo, Gewirtz (1971) y Stuart (1972) acusando a sus autores de definirlos de una manera muy pobre y confusa en la que desaparece de su campo semántico, o al menos no se acentúa, la influencia de los factores del medio ambiente. Debido también a estas críticas y sobre todo a las dificultades contradictorias que encierra la palabra "self", puesto que para la gente en general y también para muchos investigadores dicho término significa otra cosa diferente a la que entienden los conductistas cuando la utilizan, se explica que Kanfer y Karoly (1972) y Kanfer (1975, 1976) hayan sugerido la conveniencia de no utilizarla a la hora de definir los conceptos proponiendo en su lugar el uso de claves cibernéticas como las siguientes: "Alpha" para las variables extrínsecas de la conducta (antecedentes, consecuencias, etc.); "Beta" para las variables personales internas del individuo o variables "self" y, "Gamma" para las variables orgánicas y fisiológicas que también influyen en la conducta. Esto también constituye un intento, principalmente por parte de Kanfer, de introducir la nomenclatura cibernética en la explicación de la conducta, y no sólo se queda en la nomenclatura sino que también introduce la teoría de los sistemas en la medida de lo posible en el campo de la ciencia de la conducta de lo cual daremos algunos ejemplos cuando hagamos referencia al autor.

Vayamos ya directamente a la exposición de lo que se suele entender cuando se habla de autocontrol. Preferimos ofrecer el punto de vista de diversos autores para que podamos apreciar los diferentes matices de interpretación de una misma realidad, los que perderíamos si nos ciñésemos tan sólo a uno de ellos por muy importante que fuese.

1) Concepto de autocontrol en Skinner.

Como ya hemos dicho anteriormente, resulta curioso comprobar que también Skinner haya hablado, ya desde 1953, de la existencia de autocontrol por parte de los individuos, cuando su postura conductista se suele considerar tan radical que parece imposible conceder al individuo un papel activo en su conducta. Pero, en efecto, Skinner habló de autocontrol:

"Sin embargo, en medida considerable, parece que el individuo configura su propio destino. Con mucha frecuencia es capaz de actuar sobre las variables que lo afectan. Normalmente se reconoce cierto grado de auto-determinación en la conducta creativa del artista y del científico, en la conducta autoexploratoria del escritor y en la autodisciplina del ascético... El individuo elige entre varias alternativas de acción, considera el problema cuando se encuentra a solas, lejos del medio ambiente y conserva su salud y su posición social mediante el ejercicio del autocontrol" (Skinner, 1953, p.228).

Como podemos apreciar en este texto, resulta evidente que Skinner era ya entonces consciente de la existencia de autocontrol

de la conducta al menos en determinados casos y en determinados individuos y nuevamente afirmamos que resulta curioso que Skinner hable expresamente de autodeterminación y autocontrol y que por ninguna parte de su obra (1953) encontremos referencia al término concreto de "modificación de conducta" como sería lo lógico. Por el contrario, la paternidad de este término se la atribuyen personalmente Ullmann y Krasner (1965) al hacerlo aparecer por primera vez en el título de su libro, aunque también Robert I. Watson (1962) ya lo había utilizado en un sentido más amplio (Krasner, 1976, p. 629). Repetimos que lo lógico, o la conducta con más elevada probabilidad, era que Skinner hubiera hablado de modificación de conducta, y no de autodeterminación y autocontrol que era una conducta con muy baja probabilidad de aparición. Una vez más aparece claro que los contrarios se tocan.

Es evidente que en la cita anterior de Skinner, el autor no entra en la determinación de los elementos y mecanismos del autocontrol; sin embargo, deduciendo de su teoría del condicionamiento operante, se dice que un individuo ejercita el autocontrol cuando influye eficazmente en las variables en cuya función está su conducta. "Skinner considera el autocontrol como cualquier otra conducta. Por consiguiente el autocontrol es una función de las variables de la historia personal en interacción con las influencias ambientales para crear las condiciones de la acción individual", comentan Goldfried y Herbaum (1973), en donde apreciamos ya un sesgo en la interpretación hacia el campo de las corrientes cognitivas puesto que hace intervenir el elemento interaccional propio del modelo teórico de Bandura como posteriormente explicaremos.

Mejor interpretación nos parece la que hacen Kanfer y

Phillips (1970) cuando afirman que Skinner ha descrito el proceso de autocontrol como aquél en el que un organismo puede hacer menos probable la ocurrencia de la respuesta castigada mediante la alteración de las variables de las que es su función. Cualquier comportamiento que tenga éxito en esto, será reforzado inmediatamente. Llamamos a estos comportamientos, autocontrol. Por lo menos aquí aparece una interpretación del autocontrol en Skinner mucho más ceñida a la teoría del condicionamiento operante y, en efecto, coinciden con los diversos métodos que Skinner propone mediante los cuales el individuo puede autocontrolarse. Tales métodos son los siguientes:

- a) Restricciones físicas (meterse las manos en los bolsillos para no comerse las uñas, apretar los labios para evitar bostezar, etc.).
- b) Modificar las condiciones de estimulación que comportan la aparición de una respuesta. (Cerrar las cortinas para aislarse de estímulos distractores, utilizar una agenda para recordar los compromisos, etc.).
- c) Posibilidad de colocarse en condiciones de privación o de saciedad.
- d) Producir conductas emocionales con fines de autocontrol, por ejemplo, para dejar de reír, de llorar, etc.
- e) Crear estímulos verbales resultantes de un condicionamiento aversivo anterior, por ejemplo diciéndose "si no hago esto me castigan".
- f) Utilizar las consecuencias positivas de una conducta

o las aversivas de un castigo para controlar la respuesta, por ejemplo, felicitarse por haberlo hecho bien o reprenderse por haberlo hecho mal.

- g) Emplear drogas o estimulantes, como por ejemplo, aperitivos, afrodisíacos, etc., (cfr. Seron, 1977).

Todos estos ejemplos de autocontrol que nos ofrece Skinner nos confirman una afirmación anterior en la que hemos dicho que el autocontrol también es algo aprendido y que está en función de los factores ambientales o consecuencias de la conducta, que en definitiva, es la interpretación que han hecho Kanfer y Phillips (1970).

2) Concepto de autocontrol en Kanfer.

Frederic H. Kanfer es probablemente uno de los autores más sobresalientes dentro de la investigación y estudio de los procesos de autorregulación y autocontrol, de manera que en un estudio como el nuestro, la referencia a su interpretación de autocontrol nos es obligada. ¿Qué entiende Kanfer por autocontrol?

En primer lugar, conviene recordar que este autor distingue muy bien entre autorregulación y autocontrol, cuestión a la que ya hemos hecho referencia en el apartado anterior y que por lo tanto no vamos a estudiar aquí. En segundo lugar, conviene que advirtamos que hemos podido comprobar una evolución en Kanfer en la manera de referirse a la autorregulación y al autocontrol, no sólo en cuanto que en un principio no aparece clara la distinción entre ambos procesos, sino en cuanto a la manera de definirlos y nombrarlos. En sus estudios pertenecientes a la década de los años

sesenta siempre utiliza el nombre de "self-regulation" y "self-control", mientras que a partir de los primeros años de la década de los setenta, comienza a usar los términos "beta-regulación" y "beta-control" para obviar posibles dificultades lingüísticas y semánticas de las que hemos hablado en su momento.

Hacia 1970, Kanfer y Phillips entienden el autocontrol como aquel proceso que siempre incluye el cambio en la probabilidad de ejecutar una respuesta que tiene tanto consecuencias aversivas como recompensantes y también incluye el hecho de que una persona es autocontrolarse (por ejemplo ante una tentación) aun cuando la respuesta deseable esté disponible y sea recompensada inmediatamente" (Kanfer y Phillips, 1970, p.462). Los mismos autores diferencian el autocontrol, de una conducta controlada exteriormente por las circunstancias, cuando afirman: "... Si deja de ocurrir la respuesta deseable porque se reducen las consecuencias recompensantes que estaban asociadas a ella, o porque se ha establecido ya la respuesta de control, entonces ya no se habla de una situación de autocontrol" (ib.).

En lo anterior encontramos subyacente la afirmación a que ya antes nos habíamos referido cuando decíamos que era esencial a la noción de autocontrol el contener una referencia a situaciones conflictivas, de manera que como dicen los autores, cuando ya no existen tales conflictos porque se reducen las consecuencias recompensantes o porque la respuesta de autocontrol está tan bien establecida que se mantiene por sus propias consecuencias, ya no podemos hablar de autocontrol sino de autorregulación.

Todavía hacia el mismo año, estos autores proponen una

definición más amplia de autocontrol en el que incluyen casos en los cuales una respuesta se mantiene a pesar de sus efectos nocivos. Se pueden distinguir al menos dos casos de este tipo de autocontrol: a) aquél en que un evento altamente valorado o un estímulo reforzante está disponible "ad lib" y el sujeto fracasa al ejecutar el comportamiento, cuyo paradigma experimental es la resistencia a la tentación, y b) aquél en que se ejecuta un comportamiento a pesar de que se sabe que tiene consecuencias aversivas, cuyo paradigma experimental es la tolerancia de la estimulación nociva. A esta distinción nos hemos referido antes cuando hemos distinguido entre autocontrol decisional y autocontrol prolongado.

En ese mismo año, pero ya en otra obra, Kanfer (1970) explica que en la cultura contemporánea se suele entender el autocontrol como un proceso activo, consciente y unitario cuya función consiste en la inhibición de conductas indeseables desde el punto de vista social. En la literatura y en los escritos religiosos es considerado como el rasgo caracterial más noble del hombre y siempre se hace referencia a una dualidad de naturaleza, lo bueno y lo malo. El autocontrol es un caso especial de autorregulación y se caracteriza por la existencia de algún motivo subyacente para la no ejecución de una respuesta que, en otras circunstancias, tendría alta probabilidad de ser puesta en acto. El autocontrol incluye siempre una situación en la que existe siempre posibilidad de ejecutar conductas de elevada probabilidad, pero en su lugar acontece una respuesta de baja probabilidad. Afirmaciones, que como vemos, confirman la posición que hemos descrito en los párrafos anteriores, sólo que aquí se hace especial hincapié en los mecanismos o variables subjetivas de la persona para tomar una decisión contraria a la esperada normalmente. Estamos

a un paso de aquella "metanoia" de que hablan los Padres de la Iglesia en relación con el sacramento de la penitencia en el contexto de la fe y la gracia.

Hacia 1972 asistimos por primera vez a la introducción de los conceptos "alpha-regulation" y "beta-regulation", por parte de Kanfer, pero esta vez en compañía de Karoly, que lo explican de la siguiente manera:

"... The label alpha will be assigned to that portion of multiple sources of behavior control that depend on the direct influence of the external environment, while the term beta will signify the moderating psychological processes that supplement a simple input-output relationship on the basis of the person's past history, biological constitution, and his pattern of generating "internal" stimulatory processes (including sensory and proprioceptive feedbacks, discrimination, and response-produced stimulation)...Further, since verbal, imaginal, and other forms of "inner" behaviors are postulated to have been established originally by external contingencies, these behaviors are presumed to follow the same rules of acquisition, maintenance and extinction as publicly accessible behaviors..." (p. 208)

Este es el primer intento que hacen los autores de introducir la terminología cibernética dentro del estudio de los procesos de regulación de la conducta, intento que todavía continúa como tendremos ocasión de comprobarlo en escritos posteriores. Un poco más adelante en el estudio a que nos estamos refiriendo, los autores explican concretamente qué entienden por

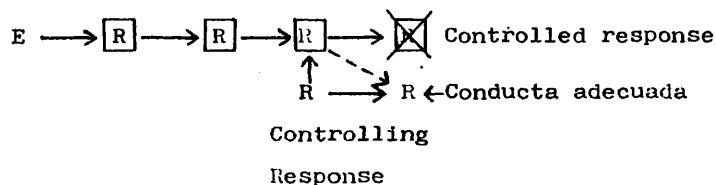
"beta-regulation" :

"The concept of self- (now termed beta-) regulation is concerned with the processes by which an individual alters or maintains his behavioral chain in the absence of immediate external supports ... In this approach beta-control is viewed as a special case of beta-regulation (...) in which the goal is to alter the probability of executing a final response in the chain" (p. 209).

A destacar en este párrafo es la insistencia que se hace en la dimensión de que el individuo altera o mantiene su cadena de respuestas en ausencia de apoyos externos inmediatos. Esta afirmación añade otro elemento más a lo que se había dicho anteriormente respecto a que el autocontrol es una respuesta inesperada que obedece a motivaciones internas de la persona a pesar de que ésta continúe constantemente afectada por variables alfa procedentes del medio ambiente. Por consiguiente, en el caso de la autorregulación, pero sobre todo en el del autocontrol, se hace necesario admitir un potencial humano para sobremontar los efectos del medio y es aquí donde radica el punto más álgido en el estudio del autocontrol ya que ese potencial humano bien puede ser la vida interior, el ego, la gracia, el self o simplemente un aprendizaje conseguido en contacto con el medio social como parecen defender todos estos autores. Por eso, desviándonos de nuestro tema, anteriormente dijimos que nos daba la impresión de estar acercándonos a la misma noción de "metanoia". Pero lo que sí es cierto es que nos encontramos con estos autores en una posición conductista y a la vez alejada del conductismo, sobre todo de aquel conductismo radical que sólo puede entender la conducta en una sola dirección: medio ambiente - persona.

Estas mismas ideas las encontramos defendidas por el mismo autor hacia 1975 cuando explica que hablamos de autocontrol cuando, en ausencia de una necesidad o constricción externa inmediata, el individuo se compromete en una conducta (controlling response) que originalmente tenía baja probabilidad de aparición, en lugar de entregarse a una conducta más tentadora (controlled response) que tenía alta probabilidad de aparición, de manera que ésta se hace menos probable. En todo lo cual, Kanfer viene a sintetizar todo lo anteriormente dicho, sobre todo cuando describe las exigencias de una definición conductista del autocontrol:

- a) Que la conducta en cuestión sea tal que pueda tener igualmente consecuencias positivas o negativas (aversivas), i.e., que sea conflictiva.
- b) Que antes de que ocurra esa conducta (i.e., en el eslabón anterior de la cadena que conduce a ella) se introduzca una respuesta controladora (controlling response) que altere la probabilidad de la respuesta a controlar. Esquemáticamente sería así:



- c) Que aunque el individuo haya sido entrenado en las técnicas de autocontrol, en el momento en que realiza (introduce, ejecuta, etc.) la respuesta controladora (controlling response), ésta sea iniciada por estímulos autogenerados (self-generate cues) y no esté bajo el control del medio social o físico.

Esta aclaración final es sumamente importante porque delimita técnicamente el campo del autocontrol. Así pues, no se puede hablar de autocontrol cuando un fumador no fuma porque no tiene cigarrillos o su mujer solos ha escondido, o cuando una persona obesa no come porque le han cerrado con llave el frigo, o cuando un niño hace sus deberes en lugar de ver la televisión porque los padres lo han obligado a ello. En estos casos hablamos de control por parte de las variables alfa en donde tiene poca cabida las variables beta personales del individuo. En otras palabras, no ha entrado a desempeñar su papel ni el poder decisonal de la persona ni la libertad personal, aunque estos autores nunca lo mencionen, que es la que en último término explica ese rompimiento inesperado de la cadena de reacciones a pesar, y muchas veces totalmente en contra, de las condiciones medioambientales. Una vez más nos encontramos con la tentación de decir que entre estos autores y los defensores de la antropología tradicional no hay distancia; sin embargo, parecé que sigue habiéndola.

Finalmente, y para no alargarnos más en la consideración de un solo autor aunque sea muy importante, queremos presentar su última aportación perteneciente al año 1976. Quizá la novedad en esta aportación radique en que hace intervenir una variable nueva en la denominación de los procesos de la conducta, aunque en sí su contenido no sea nuevo pues se venía insistiendo en él desde hacía bastante tiempo.

Kanfer (1976) se expresa de la siguiente manera:

"Para fines organizativos, es útil conceptualizar las diferencias entre las múltiples influencias sobre la conducta (en términos de su origen) en el momento actual. Hemos

sugerido que variables situacionales (alfa), autogenerada (beta) y biológicas (gama) están en flujo constante en su impacto conjunto sobre la conducta en un momento específico (.....). Más que postular una división entre factores externos y autogenerados, un modelo dinámico, que asume un rango que varía desde una contribución mínima a una máxima de cada conjunto de variables independientes, parece encajar más con los hechos empíricos. Es también probabilístico, más que definitivo, en relación con las predicciones de la conducta. Mientras que las variables gama nunca pueden llegar a un valor de cero, su contribución puede ser fijada momentáneamente a lo largo de muchas situaciones y para un amplio rango de fenómenos. Por ello pueden ser de poco valor para el observador. Similarmente las variables alfa y beta pueden asumir mayor o menor importancia en el modo de afectar una conducta dada en una situación concreta."

"Este punto de vista conduce a distinguir el énfasis diferente de las orientaciones clínicas. En términos generales, los programas de cambio centrados en el ambiente (representados comúnmente por el control operante) ilustra el hincapié en las variables alfa. Los métodos de autodirección ejemplifican el uso de factores beta, y algunas técnicas para reducir la ansiedad o cambiar el arousal emocional ilustran la acentuación de las variables gama. Pero es esencial advertir que: a) ningún acontecimiento está probablemente bajo el control total de sólo un conjunto de variables, y, b) estas influencias interactúan constantemente y modulan el efecto final..."

"El grado de influencia cambia con el tiempo y los aconte-

cimientos. Consecuentemente, no podemos esperar predecir más que efectos probables para cualquiera de los tres tipos de variables controladoras. Ni el control externo, ni el autocontrol ni el control fisiológico pueden ser siquiera "instalados" (wired) permanentemente en el organismo o en la situación. Desde este punto de vista muchas cuestiones sobre autocontrol versus control externo son tan vacías como las que anteriormente se plantearon sobre la controversia natura-nurtura... Los métodos de autorregulación tanto en socialización como en terapia están a menudo encaminados a reducir los efectos de fluctuaciones temporales en variables alfa y gama sobre la conducta de una persona, incrementando la consistencia y continuidad individual" (pp. 15-16).

Por su importancia y diafanidad en la explicación, nos hemos permitido copiar este párrafo tan largo ya que desde nuestra óptica viene a resumir no sólo los conceptos de las principales variables intervinientes en la conducta psicosocial, desde el punto de vista del autor, sino que también sintetiza muy claramente su postura teórica que últimamente ha venido defendiendo con toda pulcritud, y que lo aleja de aquel conductismo unidireccional e incompleto para acercarlo mucho más al respeto por la persona en toda su integridad.

3) Concepto de autocontrol en Mahoney y Thoresen.

Michael M.J. Mahoney y Carl E. Thoresen son otras dos figuras sobresalientes en el ámbito de la investigación en torno al autocontrol. Sus publicaciones los avalan como dos personajes a los que todo aquél que esté estudiando el tema ha de hacer referencia de

de algún modo . ¿Cuál es su concepto de autocontrol? En una de sus más recientes obras se expresan de la siguiente manera: El concepto de autocontrol desde un punto de vista tradicional "pone el énfasis en el papel de la voluntad. La voluntad se suele definir como un rasgo de la personalidad o una fuerza psíquica que permite a la persona ejercer control sobre sus acciones", pero desde un punto de vista conductista, "la habilidad de una persona para controlar sus propias acciones es mucho más una función de su conocimiento y del control de los factores situacionales" que poder de la voluntad. El autocontrol está estrechamente unido con la habilidad de la persona para discriminar patrones y causas en las conductas a regular. De manera que el antiguo adagio de los griegos "cónocete a tí mismo" se puede hacer equivalente actualmente a este otro "conoce las variables que te controlan" (know thyself = know thy controlling variables). Para ejercitar el autocontrol, el individuo debe conocer qué factores influyen en su conducta y cómo puede alterarlos para producir los cambios deseados. Esto exige que él mismo se convierta en una especie de científico personal ... Es decir, la persona debe comenzar observando lo que sucede, registrando y analizando los datos personales, usando ciertas técnicas para cambiar hechos específicos y... finalmente, decidiendo si los cambios deseados han ocurrido. (Thoresen y Mahoney, 1974, pp.7-9).

Como se ve por esta exposición, los autores han hecho una importante distinción que no había aparecido tan clara anteriormente y que consiste en separar adecuadamente el autocontrol tradicional con su insistencia en el poder de la voluntad para imponerse a los acontecimientos tentadores y el autocontrol científico que, según dan a entender los autores en cuestión, procede más inteligentemente puesto que la persona utiliza su capacidad inte

lectual para descubrir las variables que influyen su conducta y domojar su poder no ciegamente, mediante la sola fuerza y poder de la voluntad, sino usado técnicas adecuadas para alterar las "circunstancias". Encontramos en esta distinción el origen de dos maneras de concebir el autocontrol radicalmente opuestas como sucedía en el caso de la concepción del "self" y ésta es la razón fundamental que explica la exigencia de que todos los autores definan previamente su manera de entender el autocontrol antes de empezar sus experimentos, estudios de campo o simplemente sus escritos, de manera que si no se hace esto, se corre el riesgo de interpretar datos procedentes de otros estudios de forma incorrecta violentando el modo propio de entender la cuestión.

Sin embargo, todavía no hemos dicho concretamente qué es lo que entienden estos autores por autocontrol aunque hayamos dado el marco en el que se mueven: el autocontrol conductista mediatizado por las variables cognitivas de la persona. Refiriéndonos ya en concreto a una descripción de autocontrol, estos autores, entienden que una persona ejerce autocontrol cuando en medio de una relativa ausencia de constreñimiento exterior se entrega a una conducta cuya probabilidad anterior era menor que la de la conducta alternativa. Esta descripción de autocontrol exige según estos autores: 1) la presencia de dos o más conductas alternativas; 2) que las consecuencias de tales conductas sean conflictivas y, 3) que los patrones de conducta autorregulada sean promovidos y/o mantenidos por factores externos como las consecuencias a largo plazo (cfr. p.14). En definitiva, "las respuestas de autocontrol son una función de sus consecuencias".

Todas estas afirmaciones vienen a coincidir fundamentalmente

con las de Kanfer, Karoly y Phillips; en ellas se deja muy claro que se habla de un autocontrol conductista pero mediado por los procesos cognitivos de la persona. Esto quiere decir que debemos caer en la cuenta que existen dos concepciones teóricas del autocontrol dentro del mismo conductismo. Por una parte estaría la de aquellos conductistas que, siendo radicales en cuanto a la defensa del condicionamiento operante, hablan de un autocontrol en el sentido que lo hizo Skinner (éste es el caso, por ejemplo, de Goldiamond, 1965). Esta concepción tiene sus dificultades y es la que origina la discusión terminológica y lingüística en torno al nombre de autocontrol, puesto que le es dificultoso admitir la presencia activa de las personas en la transformación del medio y es por esto que los autores de esta tendencia afirman que en definitiva todo autocontrol es otra forma de control. Por otra parte están aquéllos psicólogos que sin abandonar la postura conductista la han dulcificado en cuanto que admiten la mediación activa de la persona en la transformación de su propio medio ambiente, y son a los que ya tantas veces nos hemos referido como psicólogos del aprendizaje psicosocial cognitivo, corriente a la que pertenecen claramente los autores a que venimos refiriéndonos. En capítulos posteriores volveremos nuevamente sobre esta distinción en la concepción del autocontrol ya que las posiciones teóricas repercuten necesariamente en las técnicas ideadas y en los estudios experimentales de laboratorio y de campo en torno al autocontrol.

4) Concepto de autocontrol en Goldfried y Merbaum.

Permítasenos ahora acercarnos a otros dos autores no menos conocidos que los anteriores en el ámbito del estudio del autocontrol. Marvin R. Goldfried y Michael Merbaum conciben el auto-

control como un "proceso a través del cual el individuo viene a ser el agente principal que guía, dirige y regula aquellos aspectos de su conducta que pueden eventualmente conducirlo a las consecuencias positivas deseadas"(Goldfried y Herbaum, 1973, p.11).

El defecto de esta definición, en nuestra opinión, radica en el hecho de distinguir poco a qué clase de autocontrol se refiere, ya que por sus términos tan generales creemos que se podría aplicar también al autocontrol tradicional afincado en el poder de la voluntad. Evidentemente, lo que también hay que destacar en la definición es que los autores se ponen decididamente del lado del individuo y desde él definen el autocontrol como acción individual. Sin embargo, por lo que afirman a continuación, parece claro que también ellos se mueven dentro del campo del conductismo aceptando el importante papel que juega la mediación cognitiva de la persona.

En efecto, a continuación añaden, "el autocontrol es una destreza aprendida a través de contactos variados, y el repertorio de respuestas eficaces de autocontrol llega a conseguirse a través de la experimentación con el medio ambiente complejo... el autocontrol representa una decisión personal a la que se ha llegado mediante una deliberación consciente con el propósito de integrar una acción destinada a conseguir ciertos cambios o metas deseadas determinadas por el individuo mismo ... Las experiencias internas (culpabilidad, vergüenza, etc.) pueden poner en acto el proceso de autorregulación" (pp. 11-12).

¿Qué requisitos exige, según estos autores, una definición

de autocontrol? En su opinión son los siguientes:

- 1) Un prerrequisito del autocontrol consiste en que sea el propio individuo quien determine sus propias metas u objetivos a conseguir.
- 2) Las estrategias de autocontrol deben ser deliberada y conscientemente pensadas para reducir la frecuencia de la conducta inaceptable. (La persona debe ser capaz de verbalizar todos y cada uno de los pasos que tiene que dar para alterar su conducta problemática).
- 3) El autocontrol debe ser un concepto definido funcionalmente.
- 4) El autocontrol no puede ser considerado como un constructo global de personalidad. En su lugar, se puede considerar más apropiadamente el autocontrol como una respuesta específica, o quizá una clase de respuesta apropiada para alterar ciertas conductas desadaptadas.
- 5) El autocontrol no emerge de ningún potencial interno de la persona sino que se aprende a través de la experiencia sea mediante ensayo y error o mediante un aprendizaje más sistemático (Goldfried y Kerbaum, 1973, pp. 12-13).

Por consiguiente, para estos autores el acto del autocontrol está mediado por los procesos cognitivos. De aquí la importancia del pensamiento y del lenguaje en los procesos autorregulativos. Esta es probablemente la primera vez en que se insiste con mayor

claridad, dentro de una definición, en la importancia que juegan los procesos del lenguaje o verbales en el acto del autocontrol. Efectivamente el lenguaje ha sido uno de los principales objetivos en el estudio de las técnicas de autocontrol como posteriormente tendremos ocasión de comprobarlo.

5) Concepto de autocontrol en Bandura.

Albert Bandura (y sus colaboradores) es probablemente uno de los autores sobre cuyas investigaciones se han cimentado muchas de las concepciones teóricas del autocontrol. Podemos decir que junto con Kanfer, ha sido uno de los primeros en ocuparse del estudio del autocontrol allá por los inicios de la década de los sesenta; sin embargo, su procedencia teórica no tiene la misma fuente que la de Kanfer, ya que Bandura recibió influencia directa de las teorías de Miller y Dollard, autores que proceden del campo de la psicoterapia tradicional lentamente se cambiaron a la terapia nueva o conductista, mientras que la procedencia de Kanfer parece ser que fue en principio netamente conductista.

Las investigaciones de Bandura y sus posiciones teóricas han ocasionado ese lento alejarse del conductismo radical al otorgarle a la persona un papel activo en la transformación del medio ambiente mediante su conducta. Bandura es, quizá se pueda decir, el jefe de todo el movimiento del llamado aprendizaje psicosocial aunque fundamentalmente haya estudiado con mayor profundidad el aprendizaje social mediante la imitación.

Bandura conceptualiza los fenómenos de autocontrol dentro de lo que él llama marco de interacción recíproca. Esta teoría

general combina los conceptos mediacionales o cognitivos y los no mediacionales o conducta instrumental observable, para explicar el aprendizaje y el cambio de conducta. Así, por ejemplo, piensa que las contingencias de refuerzo pueden influir la conducta de manera significativa sin la intervención de la conciencia cognitiva que medie esta acción. Sin embargo, mediante una autoobservación prolongada, los individuos pueden normalmente llegar a identificar las reglas de contingencia que gobiernan su conducta. Con esta información pueden aprender a controlar la conducta subsiguiente de manera más eficaz que si tal conciencia no existiese. El autocontrol representa la mezcla de las normas de conductapreviamente interiorizadas (durante la niñez) y las contingencias ordinarias del medio ambiente para producir la conducta social compleja (Goldfried y Merbaum, 1973, p.10).

Los encontramos nuevamente con una descripción del autocontrol que viene a repetir lo que hemos venido comprobando en las anteriores definiciones o descripciones. Mas es importante caer en la cuenta de que Bandura hace alusión directa a un aprendizaje del autocontrol, a través de la relación con el medio social y físico, que tiene lugar principalmente en la niñez. En efecto, sus primeras investigaciones, influidas quizás por el hacer de los psicólogos rusos como Luria que comentaremos en un futuro capítulo, estuvieron dedicadas a comprobar la génesis y desarrollo del autocontrol en la infancia y a descubrir los mecanismos de que se sirve la sociedad para hacer surgir y mantener dicho autocontrol en las nuevas generaciones. Este matiz es muy importante tenerlo en cuenta sobre todo en orden al estudio del autocontrol de los niños en función de su educación.

6) Concepto de autocontrol en Ferster.

Finalmente vamos a presentar la forma de entender el auto-

control que tiene Ferster que, en nuestra opinión, procede netamente del campo del condicionamiento operante y que aunque no es una de las figuras relevantes en la investigación del tema que nos ocupa, su punto de vista nos ayuda a contrastar todo lo que hemos venido diciendo. Ferster distingue tres formas de autocontrol:

- 1) Aquellas acciones que alteran la relación existente entre el comportamiento de un individuo y su ambiente, de manera que finalmente se reducen las consecuencias aversivas. Por ejemplo, el control de la conducta de comer que ejerce una persona obesa.
- 2) Poner en acto comportamientos que aumentan la efectividad a largo plazo de una persona, aun cuando las consecuencias se retarden o sean inmediatamente aversivas. Por ejemplo, aprender a tocar el piano.
- 3) Manipular el ambiente físico que gobierna la conducta en lugar de intentar controlar directamente la conducta. Por ejemplo, esconder la botella de whisky.

Como podemos comprobar fácilmente, las afirmaciones de Ferster en torno al autocontrol son bastantes parecidas a las de Skinner cuando se refería a él. Entre estas clases de autocontrol que señala, hay por lo menos una muy dudosa y que generalmente no se acepta como tal, cuando dice que esconder la botella de whisky, es decir alterar el medio ambiente físico, es forma de autocontrol. Ciertamente lo es en el sentido que Skinner da al término, pero lo es sólo relativamente según los autores que hemos explicado, porque cuando desaparece el estímulo físico que genera la presencia de dos opciones conflictivas, ipso facto,

desaparece la colisión de intereses de manera que deja de tener sentido hablar de autocontrol.

En síntesis, una vez que hemos presentado todas estas definiciones, o en muchos de los casos simples descripciones de los procesos de autocontrol, volvemos a ratificar la presencia de dos tipos de autocontrol en la mente de todos los autores; por un lado está el autocontrol que ellos llaman tradicional cuyo fundamento último radica en la voluntad del hombre que nace libre, capaz de decidir en medio de las circunstancias incluso las más adversas, y por otro lado está el llamado autocontrol científico descubrimiento de nuestro siglo basado en los principios del análisis de la conducta. Mas también dentro de este segundo tipo de autocontrol encontramos al menos otros dos diferentes, cuando no tres. Por una parte está la concepción del autocontrol desde el punto de vista netamente conductista y por otra, el autocontrol desde el punto de vista de la psicología cognitiva cuyos representantes juegan un papel de intermediarios entre los conductistas radicales y los humanistas ya que, como tantas veces hemos explicado, sin abandonar el conductismo y los principios del condicionamiento operante, otorgan a la persona y a sus variables personales un papel preponderante en la mediación de su conducta de manera que a veces llegan a admitir casi un "self" sui generis en la persona aunque confiesen que no se trata de un "inner man", rechazado por Skinner y el conductismo en general, sino de la "persona" en su totalidad. Una posible distinción dentro de este grupo sería la ocasionada por aquellos que defienden el autocontrol aprendido y puesto en práctica no mediante los procesos verbales cognitivos, como afirma Meichenbaum, sino mediante la imitación en general defendida por Bandura.

Sin embargo, hay una característica que poseen y defienden todos estos autores que consiste en el método. Pueden existir diferencias de interpretación, matices encontrados en sus definiciones, pero lo que es común es la metodología que reclaman para el estudio del autocontrol y para su puesta en práctica. El método experimental y de observación, heredado del conductismo radical de Watson y Skinner, es la característica que mejor define a todos estos autores y que los hace formar un bloque común contra los que defienden métodos introspectivos, llámense psicoanalistas o humanistas. Para todos ellos son fundamentales los siguientes pasos: 1) definir el problema; 2) recoger datos en torno a él para obtener una línea de base del comportamiento; 3) decidir una o varias estrategias para efectuar el cambio y, 4) comprobar si ha sido eficaz el procedimiento o no. En síntesis, conocer "when to do what, for which behavior, and with what resources, and knowing how to monitor and test treatment effectiveness continuously..." (Kanfer, 1973,p.4).

2.2. Autorregulación, autocontrol y modificación de conducta.

Como ha podido observarse en todo lo antes dicho, autorregulación, autocontrol y modificación de conducta vienen a ser tres derivaciones, terapéuticas o no, de un tronco común que en este caso es la teoría del condicionamiento operante. Sin embargo, como también hemos explicado, no son idénticas o sinónimas ya que la autorregulación y el autocontrol discurren generalmente por senderos que se alejan de la fuente original al otorgarle al hombre parte activa y a veces exclusiva en el cambio de su conducta o dirección de la misma, mientras que la "modificación de conducta" sigue afincada en la defensa del control externo por

parte de una tercera persona que es la que manipula mediante técnicas adecuadas las contingencias de refuerzo de la conducta a cambiar en el sujeto. El punto crítico de distinción lo encontramos, pues, en la cuestión control externo (modificación de conducta) versus control interno (autorregulación y autocontrol), mientras que el punto de mayor coincidencia viene a ser el de la aceptación por ambos movimientos de los principios de la conducta basados en el condicionamiento operante y clásico, y en el propugnar un método común, científico y objetivo, para enfocar los problemas de la conducta o simplemente su estudio. Mas todavía hay otra diferencia de matiz entre modificación de conducta, por una parte, y autorregulación y/o autocontrol, por otra, consistente en que aquélla ha hecho primeramente su aparición dentro del fluir histórico de las terapias y en algún sentido se puede considerar la madre de los segundos. Esta es la razón por la que antes hemos dicho con Kanfer (1976) que hacia mediados de la década de los setenta, la modificación de conducta cambió su centro de atención en el sentido de que dió cabida abiertamente a los procesos de autorregulación y/o autocontrol pero sin abandonar sus viejas posiciones conductistas. Es decir, que en este sentido nos encontramos ante un bloque unitario por su procedencia pero, hablando metafóricamente, el árbol se ha hecho grande y sus ramas se han ido diversificando.

No es extraño, por consiguiente, que al intentar describir el autoncontrol, en sus fundamentos teóricos y en las técnicas que utiliza para ponerlo en funcionamiento, tengamos que recurrir a los principios de conducta del condicionamiento operante y a técnicas parecidas a las de modificación de conducta aunque enriquecidas naturalmente con otros elementos que fundamentan la diversificación. En consecuencia, a fin de poder entender los

marcos teóricos que han ideado los investigadores para explicar los procesos de autorregulación y/o autocontrol, después de largas y arduas investigaciones, tenemos que hacer una síntesis de los principios fundamentales que utiliza la modificación de conducta y poner de manifiesto cómo se pasa de ellos, pero sin abandonarlos, al campo de la autorregulación.

2.2.1 Principios básicos de la modificación de conducta.

Ya nos hemos referido a estos principios cuando hablamos de la historia de la modificación de conducta, sin embargo en aquella ocasión los tratamos muy asistemáticamente y de manera muy general. Nuestro propósito ahora consiste en presentar una síntesis más organizada enfocándola directamente hacia la modificación de comportamiento y hacia las técnicas de autorregulación y/o autocontrol. En el desempeño de tal tarea vamos a seguir la exposición de Watson y Tharp(1977) a donde remitimos para una mayor información.

Creemos conveniente comenzar esta exposición con la definición de conducta operante (operant behavior) ya que es de esta conducta de la que vamos a hablar en adelante. Entendemos por conducta operante todo aquello que una persona hace y tiene un efecto en el medio ambiente que la rodea. En efecto, según el diccionario inglés de Oxford, "to operate" viene a significar "to perform an act, to function, to produce an effect", i.e., realizar un acto, poner en acto una función, producir un efecto. Es decir que a través de las conductas operantes funcionamos, actuamos, y producimos efectos sobre nosotros mismos y sobre nuestros medios ambientes, en plural, porque nos referimos tanto a nuestros ambientes sociales, como a los físicos e internos. Por lo

tanto, hablar de consecuencias es hablar de conducta operante y hablar de aprendizaje operante significa que aprendemos tales conductas a través de las consecuencias que sobre nosotros tienen tales acciones. De aquí surge un primer principio que forma la base de toda la teoría del condicionamiento operante:

Principio 1º : la conducta operante es una función de las consecuencias.

Es decir, aquellas consecuencias que siguen a la conducta tienen la función de fortalecerla o debilitarla. El criterio para saber el índice de probabilidad y fortaleza de una conducta radica en su frecuencia.

Otro de los conceptos claves dentro del condicionamiento operante, y en estrecha relación con el anterior, es el de refuerzo. La forma más generalizada de entenderlo es la siguiente: se llama refuerzo a la consecuencia que fortalece y hace más probable una conducta operante. De este concepto clave se desprende el segundo principio de la modificación de conducta.

Principio 2º : Un refuerzo positivo es una consecuencia que fortalece una conducta mediante su presencia.

Y también el tercero:

Principio 3º : Un refuerzo negativo es una consecuencia desagradable que fortalece la conducta al ser retirado de la situación.

Como anteriormente dijimos, tanto el refuerzo positivo como el negativo, es muy relativo a las personas. En el contexto del

refuerzo negativo hay otros dos conceptos que han sido tomados muy en cuenta dentro del estudio científico de la conducta y son: 1) aprendizaje o conducta de escape (escape learning) que técnicamente hace referencia a las conductas que terminan una consecuencia desagradable y por consiguiente tiene la consecuencia de aumentar la frecuencia de la conducta. 2) Aprendizaje o conducta de evitación (avoidance learning) que también técnicamente se refiere a las conductas que quitan la posibilidad de una consecuencia aversiva o desagradable y que también resultan en un aumento de la frecuencia de conducta.

Otro concepto dentro de la teoría de la modificación de conducta se refiere al término castigo que en general se suele definir como la presentación o "incidencia de una condición aversiva sobre un sujeto cuya conducta se pretende regular" (Pinillos, 1977, p.51). Hay dos clases de castigo: a) el castigo negativo que consiste en aquella condición aversiva que se presenta posteriormente a la conducta inadecuada y, b) el castigo positivo que consiste en privar al sujeto de algo agradable cuando su conducta es inadecuada.

Conviene distinguir muy claramente entre castigo y refuerzo negativo, porque como ya dijimos, ésta es una confusión que se suele cometer muy fácilmente. En efecto, en el caso del refuerzo negativo el sujeto escapa o evita una consecuencia desagradable y esto repercute en un fortalecimiento de aquella conducta que se quiere establecer en el repertorio de respuestas del sujeto; pero en el caso del castigo negativo, el sujeto sufre un estímulo nocivo que repercute en su conducta inadecuada haciéndola menos probable, i.e., afecta la frecuencia de su conducta o el criterio del índice de probabilidad y fortaleza, y en el castigo positivo

el sujeto pierde algo placentero que también repercute en un descenso en la probabilidad de la conducta. Por consiguiente, como ya lo indicábamos antes, los efectos son contrarios, de manera que jamás puede ser lo mismo refuerzo negativo que castigo en el orden técnico de los principios de modificación de conducta.

Otras dos variantes dentro del castigo positivo son los conceptos de "time out" que puede definirse como la retirada contingente de la oportunidad de ganar refuerzos positivos y, puesto que generalmente se ha utilizado en la escuela en los programas de modificación de conducta, se suele también definir como procedimiento consistente en el aislamiento social contingente a un mal comportamiento o conducta inadecuada dentro del aula de clase (Craighead et al., 1977; O'Leary y O'Leary, 1976). El otro concepto es el llamado "response cost" o coste de respuesta que puede definirse como la retirada de refuerzos previamente adquiridos, contingentemente a una respuesta inadecuada (Craighead et al., 1977), también de mucho uso dentro de la escuela en los programas de modificación de conducta.

Una de las variantes del castigo negativo suele ser las reprimendas verbales (reprimands) que repercuten de manera muy desigual en la conducta del sujeto dependiendo de la edad y de la forma en que se hagan. De cualquier modo los investigadores las han utilizado en los programas de modificación de conducta escolar con el sentido de estímulo aversivo (O'Leary y O'Leary, 1976, 1977).

De todo esto se deduce un cuarto principio general para la modificación de conducta:

Principio 4º: La conducta que es castigada ocurrirá con menos frecuencia.

No nos toca aquí discutir en qué circunstancias el castigo es eficaz y en cuáles no; qué efectos positivos tiene y qué negativos, ni tampoco si se ha utilizado y con qué efectos ni si hay que utilizarlo en los primeros eslabones de la cadena de conductas, en el centro o una vez que se ha producido la conducta inadecuada, etc. Estas y otras cuestiones han ido e irán saliendo en su debido momento; ahora sólo nos importa dejar sentada la existencia de este principio que afecta directamente la conducta operante según la hemos definido anteriormente, en función de sus consecuencias.

El siguiente concepto que da lugar al quinto principio es el de la extinción, hecho que sucede cuando una conducta que venía siendo reforzada por consecuencias positivas deja de serlo en un momento dado; entonces la conducta comienza a perder fortaleza y a disminuir en probabilidad de aparición. Por consiguiente podemos definir la extinción como un proceso de debilitamiento de la conducta por la retirada de los refuerzos ("a reduction in response frequency following the cessation of reinforcement") (Craighead et al., 1977, p.120). La extinción es un proceso que se da continuamente en la vida de nuestros días debido a que los individuos tienen que estar una y otra vez adaptándose a las condiciones cambiantes del mundo moderno en el que hoy se deja de reforzar lo que ayer era reforzado, i.e., hoy ya no nos sirven las costumbres de ayer, etc. Tampoco técnicamente lo podemos confundir con el castigo porque en la extinción no hay la presentación de un estímulo aversivo, ni tampoco se da, estrictamente hablando, la supresión de una consecuencia positiva en el sentido técnico del castigo negativo; sin embargo, muchos autores no ven dónde está la diferencia entre una extinción y un castigo positivo (Geiser, 1976) ya que, se dice, la adquisición de refuerzos positivos por una determinada conducta en el medio social crea

derechos inalienables. En este sentido, indudablemente, estaríamos ante el hecho de que cualquier extinción repercutiría aversivamente en los individuos; pero el hecho es que no siempre sucede así y que, como dijimos, en el mundo de nuestros días se da un proceso de constante extinción sin ser propiamente aversivo y esta razón nos conduce a pensar que no son idénticos extinción y castigo positivo.

El quinto principio que se deduce de este concepto es el siguiente:

Principio 5º: Un acto que era reforzado pero que no lo sigue siendo comienza a debilitarse... pero nunca llegará a desaparecer totalmente del repertorio del sujeto.

Otra serie de conceptos claves que van a generar el siguiente principio de la modificación de conducta, está formada por lo que se llama técnicamente "programas de refuerzo" (Schedules) que vienen a ser las reglas que describen la manera en que las consecuencias siguen a una conducta (Craighead et al., 1977). Dentro de tales reglas se suele distinguir el refuerzo continuo que consiste en una consecuencia positiva que sigue siempre e inmediatamente a una conducta; refuerzo intermitente que consiste en que una conducta no es reforzada siempre sino que unas veces lo es y otras no. Hay muchas variantes dentro de las reglas de refuerzo que por haber sido expuestas en el primer capítulo no las vamos a tratar aquí. En cuanto al refuerzo continuo se ha demostrado que establece más rápidamente una conducta nueva mientras que el refuerzo intermitente hace que una conducta establecida en el repertorio del sujeto sea más fuerte

a la extinción sobre todo cuando se produce sobre una base impredecible. En la vida ordinaria, muchas conductas que aparentemente no nos explicamos pueden deberse a un refuerzo intermitente en el presente o en el pasado. El principio científico que de aquí se deduce es el siguiente:

Principio 6º: El refuerzo intermitente aumenta la resistencia a la extinción.

Los estímulos constituyen otros conceptos básicos que dan origen a varios principios generales. En ellos podemos distinguir, en primer lugar, los llamados estímulos discriminativos que son aquellos que marcan o indican el tiempo y lugar en que una respuesta va a ser reforzada. También reciben el nombre de estímulos D. Por lo tanto evocan una acción en particular y su función radica en identificar las condiciones en que una conducta será o no reforzada. También hay otra clase de estímulos que se llaman controladores de la conducta (stimulus control) y se denomina así aquel antecedente que de forma consistente ha estado asociado a una conducta que es reforzada sistemáticamente. Por consiguiente, evoca la conducta de forma semiautomática.

Estos conceptos dan pie a los siguientes principios generales:

Principio 7º: La mayoría de nuestras conductas operantes están guiadas por estímulos antecedentes(cues).

Principio 8º: Un antecedente puede convertirse en un aviso (cue) o señal de que un acontecimiento desagradable puede estar inminente y puede tener como resultado que la persona evite el acto.

Esto quiere decir que los estímulos discriminativos y controladores de la conducta son ambivalentes en el sentido que controlan tanto nuestra conducta para obtener consecuencias positivas como para evitar las aversivas. El caso más claro de lo segundo lo podemos encontrar en la conducta que pone en acto un conductor que conduciendo a velocidad indebida la reduce automáticamente cuando divisa a lo lejos un policía de tráfico. Esto hace que la conducta de evitación sea muy resistente a la extinción porque dicha conducta se ve constantemente reforzada ya que el estímulo antecedente evoca la conducta de evitación y la persona que ha aprendido tal conducta no tendrá oportunidad de aprender que el estímulo desagradable (castigo) ya no existe.

Finalmente, existen otros conceptos que dan lugar a otra serie de principios generales, como es en primer lugar la conducta respondente (respondent behavior) que hace referencia a aquellas conductas controladas automáticamente por los estímulos antecedentes. Son respuestas que se suelen considerar frecuentemente como involuntarias o automáticas que no caen bajo el control del individuo, aunque éste es un punto muy debatido en la actualidad. (Craighead et al., 1976). De estas conductas respondentes, que son la base del condicionamiento clásico, surge otro concepto que son los reflejos o conductas reactivas para las que existen estímulos antecedentes originales y controladores cuyas principales características son: a) los estímulos antecedentes son adecuados para producir tales conductas; b) tales conductas están ampliamente controladas por el sistema nervioso autónomo; c) ponen en funcionamiento los músculos lisos y, d) son muy semejantes entre los individuos de la misma especie.

Como hemos dicho antes, esta clase de respuestas fundamenta

el llamado condicionamiento clásico que en cuanto proceso consiste en hacer coincidir un estímulo que elicitaba naturalmente una respuesta con otro que no lo hace de tal manera que los dos estímulos acontezcan al mismo tiempo. La persona termina por reaccionar automáticamente ante el estímulo advenedizo como si se tratase del estímulo natural o incondicionado. Cuando esto sucede tal estímulo nuevo recibe el nombre de condicionado. Es decir, se traslada a un estímulo neutro la condición de estímulo controlador de una conducta dependiente en origen de otro estímulo. Dentro del condicionamiento clásico también se habla en modificación de conducta del condicionamiento emocional que consiste en una reacción emotiva establecida siguiendo un procedimiento igual al anterior como sucedió en el caso del niño, la rata blanca y el ruido estudiado por Watson y Rayner (1920).

El principio que se deduce es el siguiente:

Principio 9º: Mediante el condicionamiento clásico los estímulos antecedentes provocan reacciones condicionadas que son frecuentemente emocionales.

Un principio final que es de mucha usualidad en la modificación de conducta se deduce del concepto de imitación, sinónimo de aprendizaje observacional o aprendizaje vicario, que incluye los dos tipos de respuesta, respondentes y operantes. En el aprendizaje observacional el individuo observa la conducta de un modelo pero no necesita comprometerse en respuestas externas o recibir consecuencias directas. Es decir, en esta clase de aprendizaje, el observador puede aprender una conducta sin llegar a realizarla realmente. Dicho aprendizaje vicario puede desarrollar nuevas conductas en el observador y alterar la frecuencia

cia de otras aprendidas previamente. De aquí surge el último de los principios que reza de la siguiente manera:

Principio 10º: Muchas conductas se aprenden mediante la observación de algún modelo que realiza las conductas que posteriormente serán imitadas.

Todo esto constituye tan sólo un esfuerzo por sintetizar de una forma muy general los principios fundamentales y básicos que generan una serie de técnicas de mucho uso dentro de la modificación de conducta. Ahora nos hace falta ver cómo estos mismos principios son adoptados por la autorregulación y el autocontrol.

2.2.2 Paso de la modificación de conducta a la autorregulación.

Todos los principios anteriores comenzaron a ser comprobados y experimentados en los laboratorios teniendo como referencia principalmente la conducta animal y de ahí se pasó a su aplicación al caso de la conducta humana, hecho que fue muy criticado por los psicólogos humanistas que no admitían la generalización de los descubrimientos logrados con animales a las personas por ser éstas demasiado complejas y por su dignidad y libertad, de manera que hablar de control, uno de los supuestos teóricos y fundamentales del conductismo, les sonaba a herejía y a violación.

Creemos que los críticos tienen razón en mucha parte, sobre todo cuando muchos científicos han dado sin más el salto de los animales a los hombres. Los que así han procedido, tendrían

que revisar su mundo conceptual y su metodología práctica. La conducta humana es demasiado complicada como para identificarla con la conducta animal. Sin embargo, es evidente que gran parte de la conducta humana sigue un paralelismo con la conducta de los animales y es en esa parte únicamente donde cabe la aplicación de los descubrimientos del laboratorio, pero con suma prudencia porque en la conducta de la persona influyen muchos otros factores que no se dan en los animales y que la hacen impredecible. Y esto a pesar de lo que digan los conductistas radicales para quienes el control, la predicción y el determinismo de la conducta humana son dogmas incontrovertibles. Los factores a que hacemos referencia son los pensamientos, los diálogos verbales internos, las imágenes propias, las respuestas contracondicionantes, en resumen, la presencia y actuación de las facultades superiores como son la inteligencia y la libre voluntad. Mas esto parece también deducirse de la posición de la teoría del aprendizaje social ya que como afirman Thoresen y Mahoney (1974), "la conducta del hombre se ve afectada por su percepción del estímulo y su anticipación de las consecuencias. Debido al repertorio lingüístico y de pensamiento que se ha ido aprendiendo socialmente, cualquier conducta del adulto se ve enfrentada con dos tipos de consecuencias: las que le ofrece el medio ambiente y las que le aporta su propio medio ambiente interno (reacciones)" (pp. 16-17).(30)

La modificación de conducta se ha basado fundamentalmente en el supuesto teórico (Watson y Skinner) de que la ciencia de la conducta humana tiene como objetivo o razón de ser "la predicción", el control y la explicación de la conducta ("prediction, control, and explanation of behavior").

Pero esta afirmación necesita otro supuesto teórico a su

vez, de lo contrario sería inviable el objetivo; tal supuesto es que la conducta está determinada, es decir, obedece a relaciones constantes y estables que permiten el control y la predicción, i.e., la conducta sigue repetidamente el mismo sendero.

Desde el punto de vista de muchos conductistas, la investigación psicológica ha demostrado que el supuesto del determinismo es suficientemente válido y basándose en ello han dado el paso a otra afirmación fundamental: "La conducta es una función del medio" ("behavior is a function of the environment"). Quiere esto decir que una conducta se puede predecir y controlar con el solo hecho de introducir cambios en el medio ambiente. Efectivamente, Goldiamond (1965a) ha expresado esta afirmación con la siguiente ecuación:

$$B = f(x)$$

Donde B representa la conducta, f la función y (x) los factores específicos del medio. En consecuencia, si lográsemos determinar y especificar los factores (x) ambientales que determinan la conducta, podríamos llegar a controlar y a predecir la conducta humana. Este es el camino que tan arduamente han seguido los modificadores de conducta en los últimos años obteniendo éxitos sin precedentes en la historia de la terapia conductual. Tales éxitos han puesto de manifiesto la relativa validez del principio del determinismo.

Pero a pesar de los éxitos obtenidos y de la relativa validez probada del principio teórico del determinismo, no por eso se ha dejado de afirmar la falsedad de la ecuación de Goldiamond. En efecto, la ecuación atribuye a la persona un rol de pasivismo que también se ha demostrado que no es cierto: la persona humana juega un papel activo en su propia conducta mínimamente a través

de la mediación de sus facultades cognitivas o "variables personales" (Mischel, 1976), aunque no se admita la presencia en ella de una voluntad libre como lo exige el modelo kantiano o la concepción de los humanistas para quienes la persona es activa por naturaleza. La aceptación literal de la ecuación de Goldiamond, que es una fiel interpretación del conductismo radical de Watson y Skinner, dejaría en manos de unos cuantos el futuro de la humanidad, el destino del hombre, de manera que ya no tendría sentido hablar de libertad, opción, responsabilidad, gloria, condena, mérito, etc., todas ellas viejas cuestiones que han mantenido en vilo a la humanidad durante mucho tiempo.

Bien es verdad que basados en la ecuación se ha construido una tecnología conductual aplicada a situaciones concretas que ha resultado ser muy eficaz, pero la eficacia no es criterio ético para enjuiciar muchas situaciones humanas. En la realidad se plantean dos problemas: uno de tipo práctico y el otro de tipo ético. En primer lugar nos podemos preguntar ¿quién controla a quién? Evidentemente sólo controlará aquél que conoce los principios y la tecnología basada en ellos, es decir, el terapeuta, pero en ese mismo momento surge el problema ético, ¿qué derecho tiene a controlar e influir sobre la conducta de los otros? ¿Quién le ha otorgado ese derecho? ¿El enfermo? ¿Y qué sucede cuando el enfermo no tiene capacidad para otorgar ese derecho?

En cuanto al aspecto práctico, los problemas principales que tiene que enfrentar la modificación de conducta ($B=f(x)$) son paradójicamente los de la eficacia, por una parte, ya que los sujetos se someten bajo el control de los terapeutas cuando están en su presencia, pero en cuanto se liberan de ellos, vuelven por decirlo de alguna forma a "sus andadas", de manera que las técnicas

conductuales se tornan ineficaces simple y llanamente porque los individuos han dejado de lado los límites del propio principio del determinismo. Por otra parte, muchas veces, aún bajo el control presente de los terapeutas, el individuo decide voluntariamente oponerse a sus técnicas controladores mediante la respuesta de contracontrol siendo ésta una de las manifestaciones más patentes de la conciencia del hombre de sentirse libre y de rechazar toda intromisión en su interioridad si no es por libre aceptación y voluntad. El problema de la eficacia es el primero de los más grandes inconvenientes de la fórmula de Goldiamond cuando es llevada a la práctica de manera que muchas veces los terapeutas han hablado de la necesidad de planificar la generalización de los cambios como único remedio para salir al frente del problema; pero la cuestión radica en su factibilidad y en su coste.

El segundo gran problema al que tiene que hacer frente una tecnología de conducta fundamentada en tal ecuación, es el problema ético. Bien es verdad que las cuestiones éticas pueden encontrar salida ya que basta con relativizar los principios y tomar las prudencias necesarias para que, al menos aparentemente, deje de considerarse problemática su aplicación. Sin embargo, es una cuestión muy debatida que ha dado lugar a la solución que parece evitar el problema de raíz: ésta consiste en proporcionar al individuo una tecnología de la conducta que él personalmente pueda aplicar para cambiar determinados comportamientos que él mismo haya decidido modificar.

En este caso, es el propio individuo quien se modifica por decisión propia, e incluso se gana en eficacia y en tiempo, solucionándose también de este modo el primer problema, porque ¿quién conoce mejor que la propia persona las consecuencias gratificantes

de su conducta o los factores no controlables desde el exterior? Por consiguiente, la fórmula de Goldiamond (1965a) admite otra lectura alterando la posición de los términos:

$B = f(x)$ -----: Modificación de conducta.

$X = f(x)$ -----: Autorregulación.

En ambas ecuaciones X sigue siendo los factores ambientales, y b las conductas a controlar, pero nótese bien que mientras la primera de las ecuaciones sólo otorga un papel pasivo a la persona en cuanto que depende totalmente del medio (a tal grado que despejando X, i.e., conociendo las circunstancias medioambientales que gobiernan la conducta, podemos conocer automáticamente la condición de la persona, es decir, podemos saber sus intenciones, propósitos y fines hablando con un lenguaje teleológico fuera de contexto para los conductistas), la segunda le otorga un papel activo en sentido totalmente contrario a la primera ya que el medio ambiente, que suponemos globalmente que es físico y social, es una función de la persona, depende, por decirlo de alguna forma, de sus actuaciones, decisiones, reacciones, etc., en donde lógicamente tiene cabida hablar de libertad, responsabilidad, moralidad, mérito, pena, etc.

Sin embargo, como es fácil de apreciar, ninguna de estas dos ecuaciones parece reflejar la realidad de la conducta humana correctamente, puesto que si la primera de las ecuaciones peca de un excesivo determinismo expresado en sus términos, la segunda peca por defecto ya que no aparece por ningún lado la contrapartida de la influencia del medio en la propia conducta humana, realidad extensamente comprobada que no se puede olvidar. Por

lo tanto, quizá la solución podría venir de unificar ambas fórmulas en una sola más compleja o admitir que ambas son tan sólo las expresiones parciales de las dos caras de la misma moneda: la conducta del hombre. Por consiguiente, propondríamos que dichas fórmulas no se leyesen de forma disyuntiva (o - o) sino copulativamente (y - y).

Con la transformación de la fórmula de Goldiamond nos damos cuenta de que se ha introducido no sólo un elemento activo, negado posteriormente en el conductismo radical, sino también la posibilidad de la teleología tan aceptada dentro del humanismo y la posibilidad de la autorregulación, al menos a través de las variables cognitivas mediadoras. El individuo es un ser que modifica su medio, consciente o inconscientemente, mediante su conducta autorregulada puesto que autocontrola los factores ambientales. Claro está que a este nivel sólo podemos hablar de un autocontrol o una autorregulación en sentido conductista, con todas las limitaciones que le imponen sus marcos teóricos en los que se mueven, i.e., podemos hablar de una tecnología autorreguladora fundamentada básicamente en los mismos principios y técnicas de la ya tradicional modificación de conducta. De ninguna manera, pues, vayamos a cometer la equivocación de que estos psicólogos dejan la puerta abierta al estudio del autocontrol basado en el supuesto de la voluntad libre (free will) que impone su dominio y señorío sobre el medio que le rodea. Por el contrario, la persona humana sigue estando determinada por el medio, aunque su pasividad ya no sea tan exagerada como en la concepción del conductismo radical y hoy comiencen a oírse voces de la imposibilidad de control y de predicción de la conducta humana (Kanfer, 1976).

En el tipo de autocontrol que estos psicólogos propugnan,

el individuo tiene como objetivo fundamental aprender una serie de principios (los que hemos expuesto anteriormente) que rigen su conducta y después un conjunto de técnicas conductistas con las cuales pueda hacer frente a los comportamientos problemáticos. La diferencia, pues, entre modificación de conducta y autorregulación y/o autocontrol, no radica en los principios fundamentales teóricos, aunque, como hemos visto, se introduzcan nuevas dimensiones en cuanto al papel que desempeña el hombre en su propia conducta, ni en las técnicas que se utilizan, sino en la afirmación de que es el hombre su propio científico, su propio terapeuta, i.e., en el cambio del llamado "locus of control", anteriormente en manos del terapeuta (acusado por ello de tirano y violentador del hombre), hoy en poder de los propios individuos que quieren librarse de determinados comportamientos inadecuados. He aquí para nosotros el meollo de la distinción y la explicación de cómo teóricamente la modificación de conducta haya empezado a cambiar de rumbo en los últimos años y continúe hoy haciendo esfuerzos por lograr el cambio hacia la autorregulación.

Es decir, creemos que la explicación de tal cambio no radica en el hecho de que algunos autores hayan buscado intencionalmente un acercamiento entre las posturas teóricas acerca del hombre sino en cuanto que se han visto forzados por problemas ético-prácticos dentro de su mismo campo y porque han palpado la parcialidad de la formulación teórica conductista radical respecto a la conducta de la persona. Si del adentrarse en la aventura de la autorregulación y/o autocontrol ha resultado un acercamiento a la postura de los teóricos humanistas, en nuestra opinión ha sido bastante accidental, lo que no quiere decir que no sea positiva y constituya un paso más en la búsqueda de la verdad que siendo múltiple es esencialmente una. Esta es la razón por la que

anteriormente hablábamos de prudencia a la hora de interpretar estos autores para no equivocarnos al atribuirles afirmaciones que no defienden. Volvemos a repetir que para nosotros, es evidente que el autocontrol está muy cerca de la visión humanista greco-latina occidental en su manera de concebir al hombre y que es un campo que probablemente en el futuro tenga teóricamente muchos más frutos de los que hasta el momento está produciendo, pero hoy por hoy debemos de mantenernos en una dimensión conductista del autocontrol el cual, tomando los principios y técnicas de la modificación de conducta (condicionamiento clásico y operante), ha otorgado un papel activo a la persona y al mismo tiempo ha salvado el problema del "locus of control" colocando el problemático "self" delante de las tradicionales técnicas de modificación de conducta; así donde se decía refuerzo (reinforcement) ahora se dice autorrefuerzo (self-reinforcement), donde observación (observation, monitoring), autoobservación (self-observation, self-monitoring), etc., siendo igual que se enmarquen dentro de las variables beta o "beta-regulation" o simplemente dentro de la "autorregulación" o "self-regulation", pues to que el significado es el mismo: el llamado "locus of control" ha variado y han empezado a tener cabida cuestiones tan problemáticas como el poder de opción, decisión, por lo tanto de libertad, con sus repercusiones en el medio ambiente. Desde nuestro punto de vista, esta es una explicación del paso de la modificación de conducta hacia la autorregulación y el autocontrol.

Ahora podemos entender cómo se afirma que la capacidad de autocontrol o de autorregulación, en el marco de la tecnología conductual skinneriana, radica en la habilidad del individuo para conocer y manipular los factores ambientales que controlan su conducta. Ese es el sentido que Mahoney y Thoresen (1974)

daban al adagio griego "cónocote a tí mismo", transformándolo en aquél otro conoce las variables (factores x) que te controlan, ya que al conocerlas se puede actuar sobre ellas mediante la ayuda de la tecnología conductual llegando al autocontrol y al ideal de libertad que siempre ha querido la humanidad, desde su punto de vista.

Ahora es posible que aparezca más claro por qué estos psicólogos utilizan el ejemplo de Ulises para explicar lo que entienden por auto-control. Como se recordará, Ulises mandó tapar con cera de abeja los oídos de sus marineros y que a él lo ataran al palo del mástil para no dejarse seducir por los cantos de las sirenas. El éxito de Ulises tiene su explicación en el reconocimiento de que el autocontrol está ligado a las condiciones ambientales del aquí y del ahora. Según estos autores, hoy existen pruebas suficientes para afirmar que se puede establecer una autorregulación eficaz y duradera si se presta atención a las relaciones significativas entre la persona y su medio ambiente. Ulises no cometió el error de invocar sólo a los dioses para que le dieran el poder de vencer la tentación de quedarse escuchando el canto de las sirenas, sino que supo manipular acertadamente los estímulos discriminativos y, mediante tal acción, las consecuencias de la muy probable conducta de sus marineros y de él mismo. Este ejemplo sirve también para poner de manifiesto la radical diferencia que existe entre enfocar el autocontrol desde una perspectiva conductista y desde una perspectiva de "la fuerza de voluntad" (willpower).

Para terminar este apartado vamos a poner un ejemplo de cómo se da el paso desde la modificación de conducta a la autorregulación. Tomemos el caso de los refuerzos positivos y nega

tivos y su incidencia en la conducta.

Según la modificación de conducta ordinaria los refuerzos positivos y negativos podemos estructurarlos según el siguiente cuadro:

REFUERZOS POSITIVOS Y NEGATIVOS

Acción	Estímulo positivo agradable	Estímulo negativo desagradable
Presentación	Recompensa positiva (A)	Castigo negativo (B)
Retirada	Castigo positivo (C)	Recompensa negativa (D)

(A) y (D) aumentan la frecuencia de una conducta y corresponden a los refuerzos positivos y negativos.

(B) y (C) reducen la frecuencia de una conducta y corresponden a los castigos positivos y negativos que anteriormente hemos descrito.

Este cuadro lo podemos transformar y adaptar a la autorregulación de conductas externas y observables (overt behaviors) y a las internas e inobservables (covert behaviors) de la siguiente manera:

AUTORREFUERZO POSITIVO Y NEGATIVO DE CONDUCTAS

INTERNAS Y EXTERNAS

Autoaplicación	Estímulo positivo agradable	Estímulo negativo desagradable
Autopresentación	Autorrecompensa positiva (A)	Autocastigo negativo (B)
Autorretirada	Autocastigo positivo (C)	Autorrecompensa negativa (D)

Como en el cuadro anterior (A) y (D) aumentan la frecuencia de una conducta autorregulada mientras que (B) y (C) reducen su frecuencia. Con este ejemplo creemos que queda de manifiesto cómo la autorregulación toma los mismos principios de la modificación de conducta pero los adapta mediante el término "self" a su posición teórica con relación al "locus of control".

Antes de seguir adelante con esta exposición de los fundamentos teóricos de la autorregulación, creemos que es de mucha utilidad, sobre todo para que los límites del autocontrol al que nos vamos a referir queden más precisos, que hagamos una referencia comparativa entre el autocontrol llamado por ahí comúnmente "tradicional" y el autocontrol conductista que hemos intentado describir.

2.2.3 Otras concepciones de autocontrol.

Mahoney y Thoresen (1974) afirman literalmente:

"To date, the consensus among self-control researchers has been virtually unanimous: volitional approaches to self-control (such as willpower and personality-trait explanations) have seriously impeded the collection and interpretation of meaningful knowledge about self-management"(p.21).

Es decir, según estos autores el hecho de haber concebido durante tanto tiempo el autocontrol como algo relacionado con la fuerza de voluntad o con un rasgo de personalidad, como el carácter, ha impedido seriamente la investigación científica relativa al autocontrol. Ahora bien, antes de decir si en nuestra opinión es justa esta afirmación creemos conveniente que explicitemos un poco más en qué consiste la concepción tradicional del autocontrol e incluso la concepción psicoanalítica del mismo, de lo contrario no sería prudente pronunciarse en un sentido o en otro.

2.2.3.1 La concepción psicológico-filosófica tradicional.

Nos hemos referido en muchas ocasiones a que el autocontrol es un ideal del hombre que tiene sus raíces en los mismos escritos griegos y latinos en donde parece que llega a ocupar el sitio de la virtud (areté) a que todo hombre debe aspirar.

Pensamos que esta tradición ha sido heredada fundamentalmente por los filósofos cristianos y sobre todo por los ideales religiosos de muy diversas religiones de las que no ha sido excepción la cristiana sobre todo con las órdenes monacales. Desde tiempo de los griegos, pero sobre todo a partir de los filósofos latinos, parece que la esencia del autocontrol radica en la

aspiración del hombre a llegar a imponer su dominio, su cetro de rey, sobre las pasiones que constantemente lo circundan queriendo apartarlo de su verdadera vocación, la unión con Dios aunque éste reciba diversas denominaciones. En el fondo de este autocontrol, radica una concepción dualista del hombre formado por dos partes, una buena y otra mala, que luchan enconadamente por establecer el reinado de una sobre la otra. Esto ha sido muy claramente expresado por Alonso Rodríguez, S.I. en su libro Ejercicios de perfección y virtudes cristianas que recoge de algún modo toda la tradición que ha venido imperando entre las órdenes monacales, (cuya vocación es el ser perfectos, a través de todo el medioevo y épocas moderna y contemporánea aunque en los últimos años estemos asistiendo a un cambio en la manera de concebir dicha perfección. En efecto, en la citada obra, el P.Alonso Rodríguez (1954) escribía:

"Para que llevemos esto de raíz, es menester presuponer lo primero, que en nuestra ánima hay dos partes principales, que los teólogos llaman porción superior e inferior; y por otros términos más claros, razón y apetito sensitivo. Y antes del pecado, en aquel dichoso estado de la inocencia y justicia original en que Dios crió al hombre, esta porción inferior estaba perfectamente sujeta a la superior, el apetito a la razón, como cosa menos noble a la más noble, y como natural siervo a su señor...(...). No crió Dios al hombre desordenado, como ahora estamos; entonces, sin ninguna dificultad ni contradicción, antes con mucha facilidad y suavidad, obedecía el apetito a la razón y se iba el hombre a amar a su Criador y emplear todo en su servicio, sin haber cosa que le impidiese ni estorbase. Estaba entonces tan sujeto y rendido el apetito sensitivo a la razón, que no se podía levantar

movimiento ni tentación ninguna de la carne, si no es que el mismo hombre libremente lo quisiese... Empero por el pecado, como la razón se rebeló contra Dios, rebelóse también el apetito contra la razón" (p. 614).

El cuerpo es "enemigo mortal, el mayor traidor que nunca se vió, que anda buscando la muerte y muerte eterna, a quien le da de comer y todo lo que ha menester; que por haber él un poco de placer, no tiene en nada dar en ojos a Dios y echar el ánima en el infierno para siempre jamás" (p. 621).

Estos dos textos nos colocan frente a toda una tradición en la concepción filosófica del hombre en relación con esa lucha ascética para buscar la perfección. En definitiva, dicha perfección sólo se logrará cuando la parte superior, la razón, logre imponer su dominio y sujete al "mayor traidor que nunca se vió", atándolo con cadenas y vigilándolo constantemente porque es un "enemigo mortal" y peligroso. Hay, pues, una concepción dualista, tipo maniquea, con ciertos tintes de platonismo, que difícilmente puede coincidir del todo con una sana antropología cristiana (Rahner, 1967, T. III, pp. 75-79). Pero no siendo este nuestro tema, tan sólo nos limitamos a constatar el hecho sin entrar ni en su historia, ni en el estudio serio y profundo de su filosofía; tampoco entramos en la discusión de si tal tipo de lucha ascética es la más adecuada al cristianismo, sino que tan sólo queremos poner de manifiesto la razón que tienen muchos psicólogos conductistas cuando afirman que precisamente todas estas teorías psicológico-filosóficas tradicionales contienen una idea dualista del hombre y que han estorbado la investigación científica.

Pero, ¿cuáles son los medios que tradicionalmente recomendaban,

por ejemplo, los directores espirituales de los monjes para lograr el autocontrol, para conseguir el dominio de los apetitos sensitivos, de las pasiones, y así poder llegar a la perfección? Tradicionalmente se ha recomendado una serie de medios como los siguientes: a) en primer lugar la oración en donde se incluye meditar en la pasión de Cristo, pensar en los novísimos, hacer la señal de la cruz en la frente y en el corazón, acudir a la Virgen, a los Santos y a sus reliquias, visitar el Santísimo Sacramento, etc. y, b) mortificación y penitencia, como extender los brazos en cruz, ponerse de rodillas, herir los pechos, tomar una disciplina, pellizcarse, estarse en pié un rato, ser humildes, etc. En este segundo apartado podemos distinguir penitencias corporales, como el castigo y la aflicción del cuerpo, disciplinas, ayunos, cilicios, mala cama, comida pobre, vestido áspero, etc., todo ello destinado a quitar el regalo y deleite del cuerpo, y penitencias espirituales que consisten en "regir y gobernar los movimientos de nuestro apetito, andar uno cada día peleando contra sus vicios y malas inclinaciones, andar negando siempre su propia voluntad, quebrantando su propio juicio, venciendo su ira, reprimiendo su impaciencia, refrenando su gula, ojos, lengua y todos sus sentimientos y movimientos" (Rodríguez, 1954, p. 630). Obviamente nosotros nos estamos refiriendo a los medios usados generalmente entre los monjes y clérigos pertenecientes a la Iglesia Católica.

Otros textos del mismo autor que creemos de sumo interés para el tema que nos ocupa son los siguientes:

"El principal medio que podemos poner de nuestra parte para alcanzar esta mortificación y victoria de nosotros mismos, es ejercitarnos mucho en negar nuestra voluntad y contradecir nuestros apetitos, y no dar gusto a nuestra

carne ni dejarla salir con la suya; porque de esta manera se va poco a poco venciendo la naturaleza y desarraigando el vicio y la pasión, e introduciendo y criando la virtud" (p. 651).

"Débense prevenir las tentaciones con los contrarios de ellas, como es, cuando uno se entiende ser inclinado a soberbia, ejercitándose en cosas bajas que se piensa le ayudarán para humillarse, y así de otras inclinaciones siniestras" (San Ignacio, Constituciones, p.3 c.1, apartado 13; Reglas 14 Summarii. Cit. por Rodríguez, 1954, p. 993).

Este es el mismo sentir de los Santos y Maestros de la vida espiritual que recomiendan que cuando se esté combatido por una tentación, por regla general, se acuda de inmediato a lo contrario de ella. Otro remedio es el procurar resistir a los principios. Así S. Jerónimo dice: "Cuando el enemigo es pequeño matadle: ahogadle en su principio y deshacedle en su raíz antes que crezca, porque después por ventura no podréis" (Rodríguez, 1954, p.993).

La recurrencia a los contrarios y la resistencia a los principios ¿no podría ser, con su lenguaje propio, lo que actualmente se llama "manipulación de los antecedentes" y el "uso de actividades incompatibles"? Si esto fuera así, tendríamos un claro testimonio de cómo el autocontrol se ha ido transmitiendo de generación en generación como el ideal de la perfección del hombre, de la virtud en el mundo y, si a esto se une la fe, la esperanza y la caridad, tendríamos lo que ha sido en la historia la aspiración a la santidad. Creemos que no erramos cuando nos preguntamos si no podría

ser una especie de manipulación de los estímulos discriminativos uno de los medios más recomendados por los monjes para alcanzar el autocontrol porque hay muchos testimonios de los "padres" del yermo que recomiendan: "Si queremos alcanzar la perfección y la pureza de la castidad y conservarnos en ella, es menester que tengamos mucha cuenta de guardar las puertas de nuestros sentidos, y particularmente los ojos, porque por ahí entra el mal en el corazón", y en este contexto suelen citar a Jeremías 9,61: "Entró la muerte del pecado por aquellas ventanas de sus ojos, y robó y despojó su alma" y a Job, 31,1: "Hice concierto con mis ojos de no pensar en mujer" (Rodríguez, 1954, p. 1413).

Todos estos enfoques volitivos, ¿habrán impedido realmente los adelantos en la investigación del autocontrol como dicen muchos investigadores hodiernos? En nuestra opinión, la enseñanza del autocontrol se había venido desarrollando, pero desgraciadamente se había quedado arrinconada en las iglesias en donde los predicadores hablaban de él en períodos especiales como los de Semana Santa, ejercicios espirituales, algunas homilías, en el confesonario cuando se imponía la llamada penitencia y en muy pocas ocasiones más de cara al público. Otra era la realidad dentro de los conventos de religiosos y religiosas y dentro de los seminarios, donde el dominio sobre los instintos carnales se intentaba imponer mediante los medios que hemos reseñado anteriormente y que se habían recibido por tradición secular.

Es evidente que si a toda esta tradición, si a todos estos medios de conseguir el autocontrol, se les hubiese intentado aplicar un análisis metodológico rígido como el conductista, no hubiesen resistido ya que muchos de ellos se refieren a algo espiritual, o por lo menos, así los han vivido quienes los han practicado, de

manera que lo uno y lo otro nada tienen que ver. Que esta manera de concebir y vivir el autocontrol haya impedido el desarrollo de la ciencia, parece ser una afirmación demasiado extensa como para tomarla realmente en serio. Por otra parte, hemos comprobado cómo históricamente no ha sido sino hasta muy entrada la década de los cincuenta cuando comenzaron a tomar cuerpo las primeras investigaciones científicas en torno a la conducta humana aplicada. Por consiguiente, en todo caso se debería culpar al lento desarrollo de la ciencia o en todo caso, al lento desarrollo del autocontrol conductista, aunque tampoco lo ha sido tanto ya que las primeras investigaciones comenzaron hacia mediados de la década de los cincuenta y, que nosotros sepamos, no ha habido una sola demanda judicial contra los investigadores del autocontrol conductista por parte de aquellos que sostenían una postura teórica opuesta. En todo caso, la tardanza ha sido generalizada, pero no sólo para el autocontrol sino para todo tipo de terapias conductuales.

Antes de pasar a ver cómo entienden el autocontrol en la teoría psicoanalítica, vamos a resumir la cuestión anterior con palabras de Goldfried y Merbaum, (1973):

"La noción filosófica de voluntad o fuerza de voluntad fue inventada como una explicación conceptual para explicar la habilidad del hombre para autoafirmarse y sostener su integridad con relativa inmunidad de la coerción exterior. Para muchos filósofos occidentales la voluntad estaba guiada por la razón, la volición consciente y la convicción de que el hombre poseía la capacidad de suprimir voluntariamente los impulsos y deseos de base que de otra manera hubiesen subvertido el ejercicio de la sabia elección" (p.4).

Este es quizá el aspecto en que tienen razón los que afirman que la concepción volitiva del autocontrol impidió la investigación, porque dicha concepción jamás admitirá que el autocontrol sea una cuestión científica en el sentido conductista ya que se defiende una voluntad libre y guiada por la razón aun cuando no se niegue totalmente la influencia del medio exterior, pero es dentro donde se toman las decisiones y libremente.

2.2.3.2 La concepción psicoanalítica del autocontrol.

Quizás la corriente que vino históricamente a subvertir el orden establecido en el que la voluntad obedece a la razón y entre ambos imponen orden en el caos de los apetitos inferiores, fue la del psicoanálisis, aunque no del todo, como veremos a continuación al referirnos a su concepto del autocontrol. Probablemente el punto más importante que distingue la teoría psicoanalítica de otras concepciones sea el papel atribuido al inconsciente en la determinación de la conducta. Como afirman Goldfried y Merbaum (1973), "la acción consciente y libre fue relegada a una posición subordinada y el poder de la razón fue abandonado en cuanto baño engañoso de la satisfacción instintual del hombre".

La noción de autocontrol en la teoría psicoanalítica resulta, como un corolario lógico, de la manera de concebir la psique o la personalidad. En efecto, como ya es sabido, Freud sostiene que en el corazón de la psique se encuentra el ID o ELLO y en él coexisten numerosos impulsos y tendencias biológicas innatas que exigen gratificación inmediata y ciega. Este ID es un mundo autocontenido de impulsos instintuales completamente autónomo del control del medio; el ID no escucha razones sino que busca las autosatisfacciones afectivas reprimidas; es egoísta por naturaleza. En él radica

la subversión del orden armónico victoriano en el que regía la razón sobre la pirámide de todo el entramado humano. De alguna forma el ID es la continuación de la tradición secular de que el hombre posee dentro de sí a un enemigo mortal y traicionero de que hablábamos anteriormente. Por esta razón, siempre los conductistas han considerado al psicoanálisis como una teoría mentalista que no resiste el análisis científico objetivo y experimental.

La segunda estructura que forma la psique o personalidad del hombre recibe el nombre de EGO o simplemente YO que surge del ID a través de un proceso de diferenciación y madurez. Su finalidad es proporcionar equilibrio entre la expresión afectiva irracional y las exigencias de la realidad externa. Finalmente, existe una tercera estructura denominada SUPEREGO o SUPERYO que viene a ser una división especializada del EGO cuya principal función consiste en vigilar las intenciones del ID y animar al EGO a suprimir, sobre todo por razón de culpabilidad, todas las manifestaciones impulsivas que violan las normas morales de conducta. Viene a ser, pues, la antítesis del ID.

En cuanto al medio ambiente, representado por la sociedad y la cultura, desempeña más bien un papel ambiguo en la influencia de la conducta. Según Rapaport (1960), la concepción que Freud tenía de la realidad sufrió varias transformaciones: primeramente parece ser que Freud entendió la realidad como el objetivo de defensa del yo. Las primitivas experiencias traumáticas, fuente de las perturbaciones patológicas, eran las que obligaban al yo a neutralizar sus efectos catastróficos; en segundo lugar parece ser que el concepto de realidad sufrió una ampliación en cuanto que comenzó a atribuírsele poder de influencia en la de-

terminación del curso normal del desarrollo humano. Freud postuló en este estadio procesos secundarios de pensamiento, que establecen una conexión directa y verídica entre la persona y su medio. Finalmente, en un tercer estadio de su evolución, parece ser que Freud concibió simplemente la realidad como una amenaza real para la seguridad del YO . Los impulsos del ID fueron concebidos como el verdadero foco de defensa porque su expresión libre tenía el poder de crear un conflicto desastroso con el mundo exterior. La realidad, por consiguiente, consiste en la defensa contra los impulsos (Rapaport, 1960)

En síntesis, concluye Rapaport, aun a pesar de ciertas concesiones teóricas, el concepto freudiano relativo a la realidad o mundo externo fue considerado como un antagonista temible en lugar de un aliado. "Defense against drives came to represent reality and, as constituents of Ego and Superego structure, they became internalized regulators of behavior" (Rapaport, 1960, p. 59. Cit. Goldfried y Merbaum, 1973, p. 6).

En conclusión, por lo que se refiere al tema del autocontrol, es el EGO el principal protagonista en cuanto que posee una representación más clara de la realidad interna y es el coordinador de los procesos mentales coherentes de los que dependen la razón y la cordura. El EGO posee la energía necesaria para conseguir el equilibrio psicológico neutralizando la fuerza del ID y SUPEREGO y la realidad exterior cuando sus conflictos tienden a comprometer el armonioso funcionamiento del sistema . Esta tarea la consigue el EGO mediante los mecanismos de defensa cuya misión consiste en "retardar, destruir, arbitrar o bloquear el retorno del material reprimido al control consciente de la vida psicológica de la persona" (Goldfried y Merbaum,

1973, p.6). Y puesto que también gran parte del EGO es inconsciente, la mayoría de las batallas se establece a este nivel y sin el control voluntario, como por ejemplo, en los sueños, las fantasías, olvidos, etc.

Finalmente, aunque hoy en día están en curso alteraciones importantes en algunas áreas de la teoría psicoanalista, no obstante, el organismo sigue siendo considerado como un sistema cerrado en donde las patologías de la conducta no son sino las manifestaciones de una causa oculta que reside íntegramente en la persona. Para detectar esa causa es necesario aplicar el modelo médico a través de un diagnóstico. Otro aspecto que no hay que descuidar, relativo a la teoría psicoanalista en el marco de esta breve referencia, es el de que el objetivo de una terapia psicoanalista es el cambio de la personalidad en sentido global, de manera que los cambios particulares sólo cobran sentido como partes de ese cambio global. Por consiguiente, el EGOCONTROL o autocontrol tiene que ser apoyado en perspectiva general y no en perspectiva específica de algún problema particular.

- - - - - oOo - - - - -

C A P I T U L O T E R C E R O

MODELOS TEORICOS EXPLICATIVOS DE LA AUTORREGULACION Y DEL AUTOCONTROL

CAPITULO 3. MODELOS TEORICOS Y EXPLICATIVOS DE LA AUTORREGULACION Y DEL AUTOCONTROL.

Una vez que ya hemos estudiado las cuestiones relativas al "self", los problemas de interrelación entre modificación de conducta, autorregulación y/o autocontrol y el concepto de los mismos analizado desde distintas perspectivas, vamos ahora a intentar contemplar los procesos de autorregulación y/o autocontrol conductista con las limitaciones que nos hemos ido imponiendo, desde un marco teórico conceptual generalizado. Pero antes de entrar directamente en el tema, en donde nuevamente expondremos distintas maneras de ver e interpretar estos procesos, vamos a hacer un apartado general que justifique el sentido de la teoría dentro de una perspectiva científica positivista.

3.1 Papel de la teoría dentro del estudio de la autorregulación y el autocontrol.

El problema del sentido de la teorización dentro de la ciencia positiva es un tema que pertenece a la filosofía de la ciencia y que ha sido estudiado, por ejemplo, por Bergmann (1957), Danto y Morgenbesser (1960), Hempel (1966), Marx (1951) y por otros muchos autores. En consecuencia, tan sólo nos vamos a detener lo indispensable para justificar nuestra presentación de modelos teóricos explicativos de los fenómenos de la autorregulación y/o autocontrol. En medio de todos estos estudios, nos hacemos eco de las palabras de Underwood (1957) que justifica la existencia de una teoría y su necesidad con las siguientes palabras:

"For although we couldn't arrive at any acceptable specific use of the word "theory", it nevertheless always implies an attempt to bring order to the world of empirical facts by abstracting out the commonalities

underlying the facts. All this means is that we are searching for generalizations, and this is science" (p. 268).

Es decir, no obstante existir discusión y diferentes posturas en torno a la cuestión del uso específico de la teoría dentro de la ciencia, aquélla tiene como fin principal poner orden y claridad en el mundo de los hechos empíricos abstrayendo lo que existe de común entre ellos y haciendo generalizaciones, lo cual, dicho de otro modo es hacer ciencia.

Esto, en nuestra opinión tiene una tremenda aplicación en lo referente al estudio de la autorregulación y el autocontrol, ya que éstos al ser experimentales van arrojando datos que se perderían en una maraña llena de confusión si no existiera una mente teórica que unificara sus rasgos comunes para formar generalizaciones de mayor alcance facilitando la investigación de aquellos puntos dudosos o escasamente comprobados.

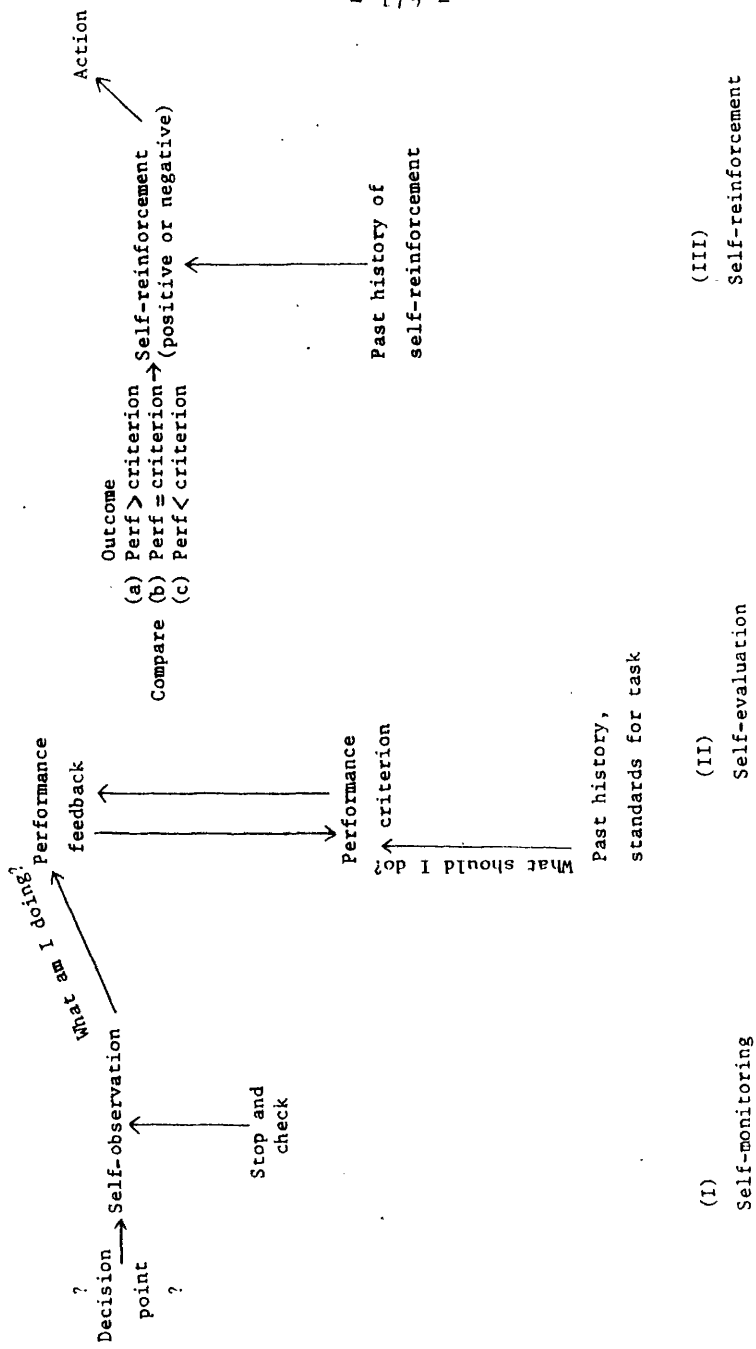
En efecto, desde que se comenzaron los estudios sobre la autorregulación y el autocontrol, se fueron acumulando datos en torno a ellos y sólo hasta finales de la década de los setenta y primeros años setenta, comenzaron a aparecer intentos de organización sistemática de estos datos en marcos teóricos más generalizados tendientes a explicar los fenómenos descubiertos. El marco teórico tiene, por consiguiente, la ventaja de imponer un cierto orden convencional dentro de todos los datos ofrecidos por la investigación experimental. parcial, pero como suele acontecer en el nacimiento de una ciencia, los puntos de vista o las generalizaciones convencionales se individualizan al máximo, de manera que cada autor intenta la suya desde su punto de vista. Sin embargo, con el andar del tiempo y la consiguiente confirmación de algunos

datos y desconfirmación de otros, se produce una lenta unificación, o al menos se detectan los elementos más comunes en todos los modelos teóricos. A estos modelos teóricos nos vamos a referir a continuación advirtiendo previamente que aún hoy siguen siendo modelos provisionales en espera de una estabilización definitiva.

3.2 El modelo teórico de F.H. Kanfer.

Como ya hemos explicado en su debido momento, este autor últimamente ha abandonado el prefijo "self" para nombrar su modelo de autorregulación debido a todos los problemas lingüísticos y conceptuales que trae consigo, utilizando en su lugar el prefijo "alfa" para expresar el control procedente de las circunstancias medioambientales, "beta" para expresar el control que procede de las variables internas de la persona y "gama" para referirse al control de la conducta por las variables biológicas y fisiológicas de la persona. Esta es la explicación por qué el modelo teórico de Kanfer ha dejado de ser llamado "self-regulation", como sucedió en un principio (Kanfer y Phillips, 1970), conociéndosele ahora con el nombre de "beta-regulation". Es evidente que lo mismo ha sucedido con el término control que al entrar a formar parte del modelo teórico ha dejado de llamarse "self-control" para llamarse "beta-control".

¿Cuáles son los elementos constitutivos del modelo teórico de Kanfer que intentan explicar los procesos de (beta) autorregulación? Esquemática y literalmente podríamos presentar su generalización de la siguiente manera (cfr. Kanfer, 1975, p.314):



Para poder comprender el modelo teórico que hemos presentado esquemáticamente con palabras de su autor, conviene tener presente que tal modelo se apoya en el principio teórico general de la teoría del aprendizaje social que considera que la gran mayoría de nuestras conductas diarias está formada por una cadena de reacciones construida de tal forma que una respuesta o reacción es estimulada por la inmediata anterior. Según Kanfer, cuando las actividades ordinarias se interrumpen repentinamente o no producen los efectos esperados habitualmente, por ejemplo, cuando una persona cuenta un chiste y el auditorio no se ríe, entonces se ponen en funcionamiento los procesos de autorregulación movidos por esta alarma: algo anormal está sucediendo. Es el momento de tomar una decisión, de preguntarse por qué no ha acontecido como antes, qué es lo que puede haber influido, etc., momento que en el esquema aparece con el título de "decisión point"

Pero en realidad las consecuencias inhabituales que ha tenido la conducta de esta persona han disparado un proceso de mayor complejidad según las investigaciones. Ese proceso está formado esencialmente, según Kanfer, por tres componentes bastante bien diferenciados tanto cronológica como semánticamente. En primer lugar existe un proceso que titula "AUTOOBSERVACION ("SELF-MONITORING"), en segundo lugar hay otro que se llama AUTO-EVALUACION ("SELF-EVALUATION") y un tercero que denomina AUTORRE-FUERZO ("SELF-REINFORCEMENT").

El primer mecanismo que se pone en marcha en los procesos de autorregulación consciente, una vez que la persona se ha dado cuenta que la cadena de reacciones habituales no ha tenido los resultados ordinarios por haber ocurrido algo inusual en algún eslabón, es el de la AUTOOBSERVACION. Es conveniente tomar

buen cuenta del término ya que los autores de lengua inglesa utilizan constantemente "SELF-MONITORING" y no "Self-observation" como parece que sería lo lógico. La razón es porque el significado que quieren dar a este primer estadio no es el de una simple observación descuidada y sin interés, sino que en este acto la persona pone en alerta todos sus mecanismos de atención y de conocimiento movida por el interés de actuar bien y a veces por la necesidad de subsistir. Autoobservación quiere decir, por tanto, preguntarse, vigilar, escudriñar, analizar el fallo en la habitación, el por qué han salido las cosas de otro modo, detenerse y preguntarse "¿qué es lo que estoy haciendo?, etc. Debido a esta ambigüedad del término, que es más notoria todavía en castellano y en algunos otros idiomas al traducir el término, Kanfer mismo da su definición. Para él "self-observation" significa "deliberately and carefully attending to one's own behavior" (Kanfer, 1975, p. 312).

Unido al primer estadio, pero distinto de él, viene a continuación el segundo denominado AUTOEVALUACION o "SELF-EVALUATION" que comienza prácticamente con el hecho psicológico y cognitivo de haber creado la persona en su conducta ordinaria, expectativas acerca de lo que debe suceder basándose en la experiencia pasada. Esta experiencia constituye para ella un criterio seguro de éxito o de fracaso comparable a la verdad o falsedad de una conclusión silogística a partir de unas premisas dadas. Es evidente que cuando la persona ha puesto en marcha el primer estadio de los procesos de autorregulación, lo primero que ha hecho es preguntarse por lo que está haciendo y por lo que debería haber hecho; y es precisamente esta comparación entre el ser real de su conducta y el debería ser ideal lo que constituye esencialmente el significado del segundo estadio dentro de los procesos de la autorregulación

consciente. En el debería ser entra lógicamente la habituación creada por la experiencia pasada, pero también entran aquellas normas que el sujeto se ha autoimpuesto como ideales de vida o de perfección que tiene que ir alcanzando lentamente de manera que ha de ir comprobando día a día si se acerca a la meta ideal, si se detiene o retrocede.

Para este modelo teórico, el segundo estadio es sumamente importante y lleva consigo tareas muy complejas que ya tendremos ocasión de ir analizando conforme se nos vaya presentando la oportunidad, sobre todo cuando hablemos de la autorregulación y la educación. En efecto, el individuo tiene que ser educado para que sea capaz de hacer análisis objetivos, pero sobre todo para que sea capaz de revisar su historia personal, de poder comparar entre su conducta real y su conducta esperada; pero lo que es fundamental, tiene que ser capaz de señalarse a sí mismo metas para su propia existencia que permitan la comparación de su conducta real con su meta ideal. Por consiguiente, este segundo estadio es sumamente rico en significado puesto que en el fondo se está afirmando que el hombre es responsable de su propia existencia, que es él quien debe saber hacia donde conduce o quiere conducir su vida. Por otra parte, se deja también abierta la puerta de las normas de vida que, como lógicamente se ve, son los valores personales de la existencia de cada uno. Es decir, el terapeuta, padre, maestro, etc. (helper), no tienen por qué imponer su manera de ver la vida, sino que debe ser el propio individuo el que decida sobre su futuro. Volvemos a repetir que toda esta cuestión es tan sumamente rica en significado, que exigiría discusiones más largas; sin embargo, hacer esto nos alejaría de nuestro tema. Unicamente queremos que quede constancia de la complejidad de estos temas en donde probablemente se encuentre el

punto crítico que más une las dos tendencias opuestas en psicología: conductistas y humanistas.

Como resultado del segundo estadio, i.e., la AUTOEVALUACION, el sujeto puede conseguir los siguientes resultados:

(a) La conducta ha superado al criterio, i.e., se ha hecho mejor de lo que se esperaba.

(b) La conducta ha igualado al criterio.

(c) La conducta se ha quedado por debajo de las aspiraciones del criterio.

Estos resultados en términos técnicos pedagógicos recibirán el nombre de calificación. A partir de estos resultados se pone en marcha cuasi automáticamente el tercer estadio denominado por Kanfer AUTORREFUERZO (SELF-REINFORCEMENT) que viene a ser la recompensa o el castigo por haber superado, igualado o por no haber conseguido el criterio prefijado. La investigación experimental ha puesto de manifiesto que en esta acción de premio o castigo, i.e., en el tercer estadio de los procesos de autorregulación consciente, tiene mucha importancia la historia del aprendizaje personal relativa a la obtención de autorrefuerzos. En efecto, se ha podido comprobar que aquellas personas que han sido engañadas en el cumplimiento de las promesas hechas por otros (padres, maestros, etc), son propensas a autorre-compensar se independientemente de los resultados obtenidos en la autoevaluación, i.e., se autorrecompensan siempre, pero existe también otro tipo de personas que no son capaces de autorreforzarse, debido a que en su historia personal nunca se han otorgado ningún

refuerzo porque creen que siempre hacen mal todo. Por otra parte, son personas que suelen proponerse ideales demasiado elevados a los que nunca llegan de manera que consiguen sólo fracasos. En suma, la historia personal del autorrefuerzo aboca a dos posibilidades extremas: una la de hacer trampa, y engañarse, otra la de no autorreforzarse. En medio queda la posibilidad de aquellos sujetos que son capaces de hacer su autoevaluación y autorrecompensarse de acuerdo con los resultados de forma realista que según las investigaciones, son aquellas personas con una historia equilibrada en cuanto al refuerzo, i.e., que han oscilado entre el sí y el no, entre la satisfacción y la frustración.

Una vez que ha llegado al tercer estadio de los procesos de autorregulación, el individuo se ve nuevamente lanzado a la acción en consonancia con los resultados obtenidos. Es de suponer que si el individuo encuentra que su realización es óptima, comparada con la norma, su proceder activo tenderá a la habituación o autorregulación inconsciente de manera que en adelante los procesos de autorregulación ya no tendrán importancia hasta que no vuelva a ocurrir algo extraño en las cadenas de reacciones que ponga en marcha nuevamente los procesos.

Como hemos dicho anteriormente, al tratar el tema del concepto de autocontrol en Kanfer, los procesos de autorregulación o "beta-regulation" cambian de nombre cuando ese algo extraño que ha aparecido en los procesos habituales de reacciones es un elemento conflictivo que obliga a la persona a tomar una decisión frente a dos opciones, i.e., reestablecer el ritmo normal de la cadena de respuestas o introducir un nuevo eslabón en algún sitio de la cadena que tenga como consecuencia el inicio de otra cadena con orientación distinta. Entonces estaríamos hablando técni-

camento de AUTOCONTROL o "BETA-CONTROL" y no exactamente de autorregulación o "beta-regulation". Pero este problema ya lo hemos estudiado anteriormente y por esta razón no vemos la importancia de seguir insistiendo sobre él.

¿Qué conclusiones podemos obtener de este modelo teórico para la conducta de la persona? Kanfer señala las siguientes:

- 1) El modelo de autorregulación sugiere que las personas tienden a "alertarse" cuando sus conductas tienen consecuencias inesperadas o cuando necesitan tomar una decisión de cómo proceder.
- 2) La eficacia del modelo de autorregulación baja dramáticamente cuando uno o los tres pasos descritos se realizan incorrectamente. Así:
 - a) El pánico, la pasión, el odio, etc., pueden impedir la correcta autoobservación.
 - b) El criterio de conducta puede estar vagamente conceptualizado y formulado.
 - c) La tendencia a la autocrítica, al autocastigo, puede afectar su autoevaluación.
- 3) Se exige un entrenamiento en cada eslabón de la cadena de la autorregulación.
- 4) El modelo de autorregulación ayuda a entender que la tarea de mantener la propia conducta mediante recompensa es más compleja que el aprendizaje de respuestas instrumentales que son reforzadas selectivamente por el

medio ambiente. En el último caso la persona no tiene que tomar decisiones críticas.

- 5) No existe completa separación entre los distintos procesos puestos en marcha en la autorregulación, pero sí existe distinción. A esto se debe que la gran mayoría de los programas de autorregulación, en psicología clínica, combine técnicas que incluyen la autodeterminación de los criterios, la autoobservación, la autoevaluación y el autorrefuerzo.
- 6) Aunque los diferentes pasos de la autorregulación se han descrito separadamente y se ha dicho que proceden cronológicamente uno detrás de otro, no quiere decir que la persona se tome su tiempo para pasar de un estadio a otro, sino que muchas veces acontecen rápidamente sin demasiada detención del pensamiento. Sin embargo, el modelo nos ayuda a organizar algunas de las facetas más importantes del proceso mediante el cual la persona autodirige su propia conducta.
- 7) Cuando acontece el caso del autocontrol (beta-control), i.e., cuando la conducta en cuestión está bajo fuertes consecuencias conflictivas, el proceso de cambio se ve complicado con la necesidad de un compromiso antes de iniciar los procesos de autorregulación. Tal compromiso se ve afectado por variables que influyen tal decisión como las siguientes:

A) Variables que facilitan el compromiso:

- a) Ataque retardado del programa.

- b) Historia de refuerzo positivo para hacer promesas.
- c) Indulgencia reciente para la saciación.
- d) Culpabilidad, disgusto y miedos altos por la conducta presente (efectos aversivos de la conducta).
- e) Escapar de la desaprobación social.
- f) Presencia de otros que hacen promesas (presión social y ofrecimiento de modelos).
- g) La conducta a cambiar es privada y no puede controlarse fácilmente.
- h) La promesa es vagamente expresada.
- i) El hecho de hacer la promesa conduce a la aprobación social o recibe inmediatos beneficios.

D) Variables que dificultan el compromiso:

- a) El programa comienza inmediatamente.
- b) Haber recibido castigo por haber fracasado en el cumplimiento de promesas pasadas.
- c) Tener conciencia de que la conducta problemática no está bajo el control del individuo, i.e., "no se me puede ayudar".
- d) El refuerzo positivo por la conducta problemática es elevado.
- e) Los criterios para el cambio son demasiado altos.
- f) Las consecuencias previstas para el incumplimiento de la promesa son rigurosas.
- g) La conducta es públicamente observable.
- h) No se anticipa ayuda para la planificación del programa (Kanfer, 1975, p.313).

- 8) Una consecuencia sumamente importante de todo esto es que cada vez que se presenta el caso de un individuo con una conducta problemática susceptible de aplicársele un programa de autocontrol o autorregulación, una de las tareas primordiales consiste en motivarlo para que tome la decisión de cambio o inicie el programa. De lo contrario no cabe hablar de autorregulación sino en todo caso de manipulación exterior por el terapeuta. Es evidente que esto se logra mediante el intercambio personal con el terapeuta (helper) que tiene lugar durante la entrevista.
- 9) Otra consecuencia que hay que tener en cuenta consiste en reducir el apoyo medioambiental que mantiene en último término la conducta problemática, al menos durante el inicio del programa. Tendremos oportunidad de volver sobre este punto cuando hablemos de la autorregulación y la educación, momento en que presentaremos un estudio experimental donde se ha tenido buena prudencia de evitar este refuerzo que mantiene la conducta problemática por parte de factores externos a la persona.

En relación con las dos últimas consecuencias, podemos decir que el principal obstáculo para iniciar un programa de autocontrol es que el individuo venza los aspectos atractivos de su conducta problemática (mantenida por fuertes motivaciones internas y por fuertes apoyos del medio ambiente). En esto podría radicar el sentido de la lucha entre el espíritu y la carne de que hablaban los ascetas, la lucha entre el bien y el mal, entre Dios y el demonio. El individuo intuye en realidad consecuencias sociales negativas o aversivas derivadas de su comportamiento actual, pero ve tales

consecuencias tan lejanas que no influyen decisivamente en él para evitar dicha acción y comportarse adecuadamente, i.e., la lejanía de las consecuencias futuras no alcanzan a mover la voluntad para que haga virar el rumbo de la vida. Nos encontramos nuevamente aquí con aquel autocontrol que propugnaban los ascetas cuando recomendaban a sus monjes que pensaran en los novísimos, la muerte y el infierno, para tratar de evitar las tentaciones. Pero como entonces sucedía, los jóvenes veían tan lejos la muerte y el infierno que su meditación se volvía, tarde o temprano, inútil o a lo sumo culpabilizadora, como también se ha comprobado inútil la amenaza de cárcel, policía, cáncer, etc., para convencer a muchas personas que se aparten de sus malos comportamientos.

Para terminar, y antes de pasar a la descripción de otros modelos teóricos pertenecientes a otros autores, intentemos hacer una síntesis del modelo de autorregulación de Kanfer utilizando el lenguaje cibernético en su formulación:

1) Cuando una cadena de respuestas (R_1 --- R_2 --- R_3 ...) no tiene el resultado esperado o se interrumpe, automáticamente entra en juego un proceso: "self-monitoring" que detecta un fallo en la marcha del programa

2) Utilizando los datos procedentes del exterior (input) y la respuesta producida (output), la persona pone en juego otro proceso: "self-evaluation" que consiste en hacer una discriminación o juicio acerca de la adecuación de su conducta a una norma o criterio propio (output ideal).

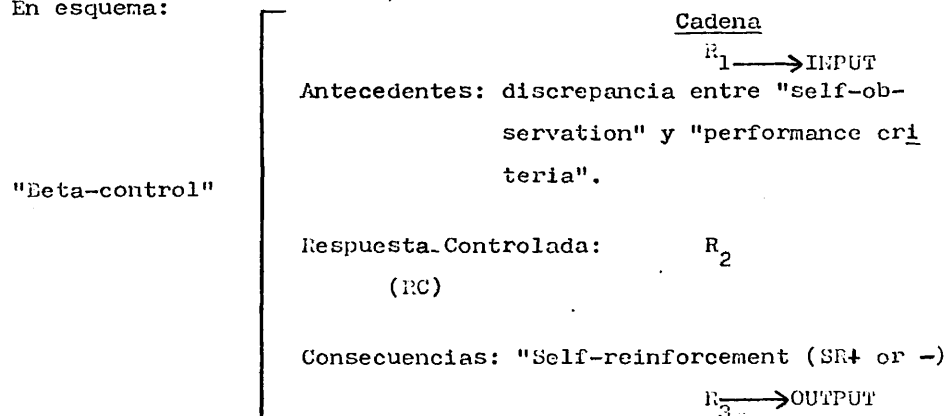
3) Este juicio o comparación sirve de estímulo discriminativo (S^D) para la entrada en funcionamiento de otro proceso:

"self-reinforcement". Este proceso suele tener signo positivo (SR +) si existe adecuación entre conducta y criterio cuyos síntomas son sentimiento de alegría, paz, serenidad, tranquilidad, etc. (Cfr. Maslow, 1971: hombre metamotivado, "being values") o de signo negativo (SR-) cuando no existe adecuación con el criterio y cuyos signos son angustia, autocastigo, neurosis, etc. (Cfr. Maslow, 1971 "deficiency values"). Este proceso es relativamente independiente de las variables alfa.

4) "Beta-control" es considerado en este modelo como un proceso que incluye la introducción, por parte del individuo, de contingencias suplementarias destinadas a permitirle una cadena de respuestas en marcha paralela o en sentido contrario.

5) Para que el individuo consiga eficacia en su programa de automodificación, necesita introducir otro elemento en el proceso que recibe el nombre de "performance promise or contract" y mediante él especifica los criterios de acción y su compromiso.

En esquema:



Este es a grandes líneas el modelo teórico de Kanfer para explicar de algún modo los procesos que se ponen en juego dentro

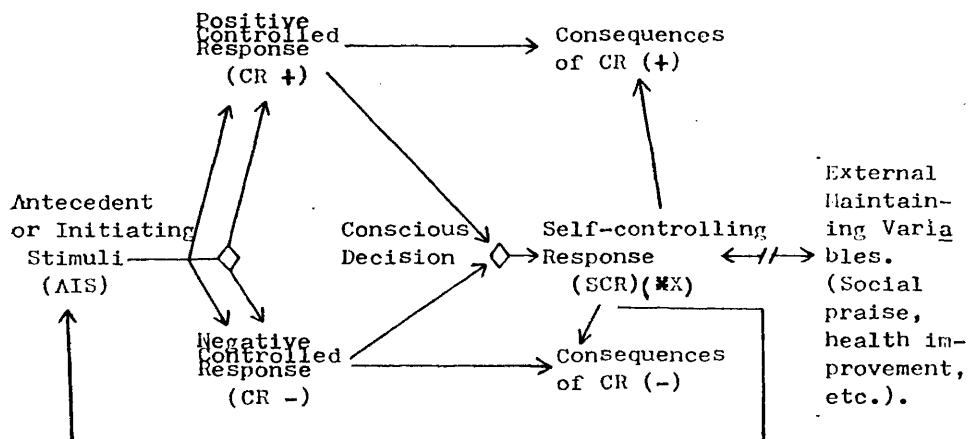
de la persona cuando se autorregula conscientemente. Pasemos ahora a exponer otros modelos.

3.3 El modelo teórico de C.E. Thoresen y M.J. Mahoney.

Estos dos investigadores que provienen del campo del conductismo pero que se sitúan con mayor claridad dentro de la llamada corriente psicológica del aprendizaje social cognitivo, también han propuesto un tipo de modelo para intentar generalizar y organizar todos los datos procedentes de sus investigaciones y de otros estudios sobre el tema. Su modelo apareció por primera vez en 1974 en su obra titulada "Behavioral self-control". ¿Cómo explican el autocontrol? ¿Cuál es su modelo teórico generalizable que está en la base de todas las técnicas de autocontrol? Estos dos autores lo esquematizan de la siguiente manera:

A SYSTEMS MODEL OF SELF-CONTROL

(Thoresen y Mahoney, 1974, p. 15).



(*) Self-controlling Responses (SCRs):

1. Environmental planning:

- a) AIS modification (stimulus control) and preprogramming of CR consequences.
- b) Self-regulated stimulus exposure (e.g., self-administered desensitization).
- c) Self-instructions.

2. Behavioral programming:

- a) Self-observation.
- b) Self-reward (positive and negative, overt and covert).
- c) Self-punishment (positive and negative, overt and covert).

Como se puede observar a simple vista, el modelo teórico que estos autores proponen no hace distinción entre autorregulación y autocontrol como lo viene haciendo Kanfer; sin embargo, esto no quiere decir que estos autores confundan ambos procesos, ya que como hemos afirmado en otra parte y los autores son de este punto de vista, el autocontrol es el proceso que verdaderamente es problemático y el que está en estudio por tener mayor cabida en los programas terapéuticos.

El modelo de autocontrol propuesto esquemáticamente parte de las investigaciones experimentales que han demostrado que la habilidad que tiene una persona para controlar sus propias acciones está en función de su conocimiento y del control de los factores situacionales, i.e., de la habilidad para discriminar patrones y causas de las conductas a regular (antecedentes y consecuencias). Por consiguiente, según estos autores, para que

un individuo ejerce el autocontrol debe conocer qué factores influyen en su conducta y cómo puede alterarlos para producir los cambios deseados. En otras palabras, se exige que el individuo sea su propio científico, i.e., que comience observando lo que acontece, que lo registre y lo analice, que use ciertas técnicas para producir los cambios deseados y que finalmente decida si el cambio se ha producido o no.

Por lo tanto, los autores defienden un punto de vista netamente conductista como base para la construcción de su modelo, es decir, ponen el énfasis en la relación existente entre la conducta de la persona y su medio, lo cual no quiere decir, como ellos mismos afirman, que las cuestiones de motivación, influencia de la historia pasada, etc., queden olvidadas ya que como veremos, estas variables tienen gran importancia en el modelo propuesto. Si queremos expresar matemáticamente los puntos de apoyo del modelo diremos que se apoyan en las dos ecuaciones anteriormente descritas: 1) $B=f(x)$ (Goldiamond, 1965a), y 2) $x=f(b)$ (Thoresen y Mahoney, 1974).

Por otra parte, para poder entender bien el modelo es muy importante comprender la distinción entre respuestas controladas (controlled responses) y respuestas controladoras (controlling responses), distinción que ya aparece en Skinner (1953). La respuesta controlada es equivalente a la conducta a cambiar que equivale a la x en la ecuación de Goldiamond (1965a). Mientras que la respuesta controladora (controlling response) equivale a la manipulación de las variables medioambientales o mejor dicho al acto mismo de la manipulación que viene siendo la b en la ecuación segunda (Thoresen y Mahoney, 1974).

La distinción es sumamente importante porque en ella radica la posibilidad de que el individuo manipule las variables medio-ambientales que gobiernan su conducta y pueda poner en ejercicio el autocontrol alterando el medio ambiente. Si afirmamos en una perspectiva conductista que la conducta es mantenida por sus consecuencias en el caso del autocontrol, esto se aplica no sólo a las respuestas controladas sino también a las respuestas controladoras cuya fuente es el individuo y por tanto, esta clase de respuestas (autocontrol) ha de ser mantenida igualmente por sus consecuencias en el medio ambiente siendo ésta la explicación de por qué en todos los modelos de autocontrol es considerado como esencial el autorrefuerzo o las consecuencias de la conducta ya que de ellas depende el éxito o el fracaso. Vemos, en definitiva, cómo el autocontrol también es regido por los principios esenciales del conductismo.

Otro punto a tener en cuenta para la adecuada comprensión del modelo es su concepción del autocontrol y las exigencias que trae consigo. Habiendo explicado anteriormente el concepto de autocontrol que estos autores propugnan, centrémonos en las exigencias. En su opinión, toda definición de autocontrol ha de incluir tres importantes aspectos: a) debe incluir dos o más conductas alternativas; b) las consecuencias de la conducta deben ser normalmente conflictivas y, c) el proceso de autocontrol debe ser iniciado o mantenido por factores externos como, por ejemplo, consecuencias a largo plazo. Precisamente debido a que muchos esfuerzos de autocontrol poseen consecuencias a largo plazo o retardadas, se hacen indispensables los factores mediadores para mantener ese autocontrol, de lo contrario no es explicable el proceso en sí. Esto lleva a los autores en cuestión a afirmar: "Por consiguiente, mientras que el conductista radical

puede quedar perplejo ante la tenacidad de respuestas controladoras en ausencia de influencias medioambientales observables, el investigador familiarizado con los procesos de aprendizaje social, reconoce el papel mediador y significativo de las autorreacciones para mantener determinadas conductas" (Thoresen y Mahoney, 1974, p.15).

Vayamos ahora directamente a la explicación del modelo sistemático de autocontrol. En primer lugar advertimos que el modelo es dinámico y que no debe leerse cronológicamente como "una carta de vuelo", advertencia que ya hacíamos con relación al modelo anterior aunque en el caso de Kanfer es más factible imaginarlo cronológicamente.

En el modelo de Thoresen y Mahoney, los estímulos antecedentes iniciadores (AIS) se refieren a aquellos estímulos que preceden las conductas controladas tanto positivas como negativas (CR+ y CR-). En otras palabras, son los estímulos controladores de las conductas que en la fórmula de Goldiamond corresponderían a aquellos factores (x) medioambientales que gobiernan la conducta de los individuos. Así, en el caso de un obeso, un ejemplo de tales estímulos podría ser la vista de una tarta en casa.

El caso de la respuesta controlada positiva corresponde en el modelo a aquella conducta cuya probabilidad o frecuencia hay que elevar, por ejemplo, en el caso de la persona obesa, que no coma la tarta en cuanto la vea o que no coma alimentos que la engorden. En cambio la respuesta negativa controlada (CR-) es aquella conducta cuya frecuencia o probabilidad hay que bajar, como por ejemplo, el comer demasiado en el caso que venimos poniendo. La relación entre AIS o estímulos antecedentes y CR o

respuesta controlada, sea del signo que sea, muchas veces es habitual, casi automática, de manera que el autocontrol en esos casos es muy difícil; pero cuando la relación es más explícita, i.e., cuando se sabe bien cuál o cuáles son los estímulos que gobiernan la conducta, entonces es posible someter a juicio su interrelación y tomar la decisión de alterar las respuestas controladas mediante respuestas autocontroladoras (SCRs). La decisión de cambiar la conducta se encuentra a medio camino entre la presencia de las respuestas controladas de ambos signos y el uso de las respuestas autocontroladoras que en el modelo que venimos explicando se encuentra señalado por un rombo en el centro. Tal decisión evidentemente tiene signos evaluativos, mas en el modelo no aparece por ningún sitio la existencia de criterios o standards con los cuales comparar las respuestas controladas para saber si van o no acordes con ellos. Suponemos, por otras informaciones de los autores, que tales criterios están en el interior de la persona, en su motivación, en sus actitudes y en el exterior, en las expectativas sociales, etc., pero en el modelo, como decimos, no aparecen por ningún sitio, como tampoco aparece la referencia explícita a la evaluación. Tan sólo implícitamente hemos de pensar que existe porque si se toma una decisión en medio de una cadena de respuesta previamente establecida quiere decir que se han comparado los resultados con algo y de ahí la decisión de alterar esos resultados conductuales conforme a determinados criterios.

Continuando con el modelo, observamos que la posibilidad de cambiar la conducta mediante las respuestas autocontroladoras (SCRs) puede reducirse a tres maneras: 1) o se alteran las consecuencias de la respuesta controlada positiva (CR+); 2) o se alteran las consecuencias de la respuesta controlada negativa

(CR-) o, 3) se actúa sobre los estímulos antecedentes. Esto está indicado en el esquema del modelo mediante tres flechas que salen en distintas direcciones a partir de las respuestas autocontroladoras (SCRs). Nuevamente, el uso de una respuesta autocontroladora (SCR) puede estar afectado por elementos evaluativos en esta ocasión más claros porque se supone que ya se han indicado los objetivos a conseguir al tomar la determinación de controlar una conducta, i.e., al menos ya se sabe que no se quiere dar una respuesta que venía dándose o se quiere aumentar la frecuencia de otra siendo éstos los objetivos inmediatos que se propone el individuo que está sometiéndose a un programa de autocontrol, objetivos que le sirven de criterios para comparar su comportamiento cuando utiliza las respuestas autocontroladoras (SCRs).

Finalmente, las respuestas autocontroladoras (SCRs) son modificadas o mantenidas por su eficacia en alterar las respuestas controladas y por una variedad de factores externos, como el apoyo social, la alabanza, la mejora en la salud, etc. Tanto el éxito en controlar las respuestas controladas como las consecuencias sociales vienen a ocupar el lugar de lo que Kanfer llamó en su modelo "self-reinforcement", aunque no está tan claro ya que más bien parece que se debería hablar de refuerzo en general, según este modelo, prescindiendo que sea auto o hétérorrefuerzo.

Como hemos podido darnos cuenta, estamos ante un modelo diferente del anterior aunque de algún modo se vayan superponiendo sus elementos con el otro. Quizá este modelo corresponda a un planteamiento teórico con base más estricta en el condicionamiento operante del que no se aparta casi en absoluto a no ser en la introducción del elemento central y mediador denominado "conscious decision" que denota una actividad cognitiva en la persona y del

cual se derivará el autocontrol. Pero antes de terminar esta exposición notemos algo que viene por una parte, a confirmar nuestra afirmación de que el modelo no se aparta casi para nada del condicionamiento operante y, por otra, a simplificar bellamente el mundo de las técnicas del autocontrol; nos referimos a la explicación que hacen los autores de qué sean esas respuestas autocontroladoras (SCRs).

Para Thoresen y Mahoney los medios de conseguir el autocontrol, como ya hemos indicado, pueden realmente resumirse en dos: por una parte está lo que ellos llaman "environmental planning" que se refiere a todas aquellas estrategias que ponen el énfasis en la manipulación del medio ambiente que rodea a la persona o a su medio ambiente interior, cuando se trata de conductas internas (covert), que también suele recibir el nombre de técnicas basadas en los estímulos controladores de la conducta (stimulus control). A tales estrategias o "environmental planning" pertenecería lo que especifican los autores al pie de su modelo como: a) modificación de los estímulos antecedentes y preprogramación de las consecuencias de la respuesta controlada; b) exposición autorregulada a estímulos controladores, como por ejemplo, la autoaplicación de la desensibilización sistemática; c) autodirecciones verbales, etc.

El otro eje alrededor del cual giran las demás estrategias o técnicas para conseguir el autocontrol es denominado por estos autores con el nombre de "behavioral programming" consistente en estrategias que enfocan las consecuencias de la conducta. Las principales son: a) autoobservación; b) autorrecompensa (positiva y negativa, externa o interna) y, c) autocastigo (positivo o negativo, externo o interno).

Aunque la división sea muy arbitraria, no deja de tener sentido y facilitar la comprensión del mundo de todos los medios técnicos para conseguir el autocontrol. Ciertamente, a la luz de este modelo, la arbitrariedad cobra mucho sentido.

3.4 El modelo teórico de A. Bandura.

En la construcción de su modelo teórico Albert Bandura parte de su definición de autocontrol que lo entiende como aquella instancia en que la persona aprende a funcionar como agente de su propio cambio "aprendiendo cómo manipular las contingencias y las consecuencias autorreforzadoras en orden a modificar su propia conducta" (Bandura, 1969, p.108). En el contexto del autocontrol, piensa que los individuos han de aprender a regular los procesos interaccionales organismo-medio ambiente para conseguir sus propias metas (McCullough et. al., 1977).

Por consiguiente, su punto de partida teórico que gobierna todo el entramado de sus experiencias en el campo del autocontrol es el actualmente denominado "modelo interaccional" que ha contribuido a iluminar todo el campo teórico de la psicología del aprendizaje social y a enriquecer y liberar de su pobreza el modelo teórico del condicionamiento operante y clásico. Pero, en pocas palabras, ¿en qué consiste el "reciprocal interaction model" de A. Bandura?

Bandura (1969, p.46) afirma literalmente lo siguiente:

"Psychological functioning, in fact, involves a continuous reciprocal interaction between behavior and its controlling conditions. Although actions are regulated by

their consequences, the controlling environment is, in turn, often significantly altered by the behavior...

Interpersonal situations, of course, provide much greater latitude for determining the contingencies that maintain one's behavior. In social interchanges the behavior of one person exerts some degree of control over the actions of others... These findings demonstrate that persons, far from being ruled by an imposing environment, play an active role in constructing their own reinforcement contingencies through their characteristic modes of response..."

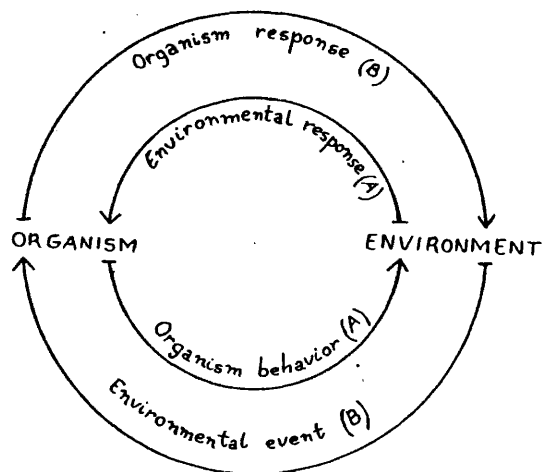
Es decir, Bandura afirma teóricamente que la conducta no se puede considerar totalmente originada en el interior de la persona, causada por ese "self" de que hablan los teóricos de las teorías tradicionales de la personalidad, pero tampoco se puede decir sin más que la conducta esté originada y gobernada por las consecuencias medioambientales como reza la teoría del condicionamiento operante de Skinner. Al contrario, hay que considerar que la conducta procede de dos fuentes en interacción constante, a saber, la persona y el medioambiente, de manera que la acción de uno repercute en la otra y viceversa. Esto, como afirma el mismo Bandura, queda demasiado patente en las interrelaciones sociales, por ejemplo en las interrelaciones familiares, donde las reacciones de los padres alteran las de los hijos y viceversa.

A partir de este razonamiento teórico de Bandura, otros autores como, por ejemplo, McCullough et al. (1977), han ideado un modelo esquemático que estaría en la base de las conductas

de autocontrol. Dicho esquema sería como sigue:

"RECIPROCAL INTERACTION MODEL"

(Bandura, 1969; McCullough et al. 1977, p.323).



Por consiguiente, el individuo (el organismo) y el medio están inextricablemente unidos mediante una interacción recíproca; cada uno de ellos puede iniciar acciones hacia el otro y el cambio es conceptualmente posible en ambas esferas como función de la interacción. Es decir:

$$O, MA = f(x_O + x_{MA})$$

Donde O= organismo

MA = medio ambiente;

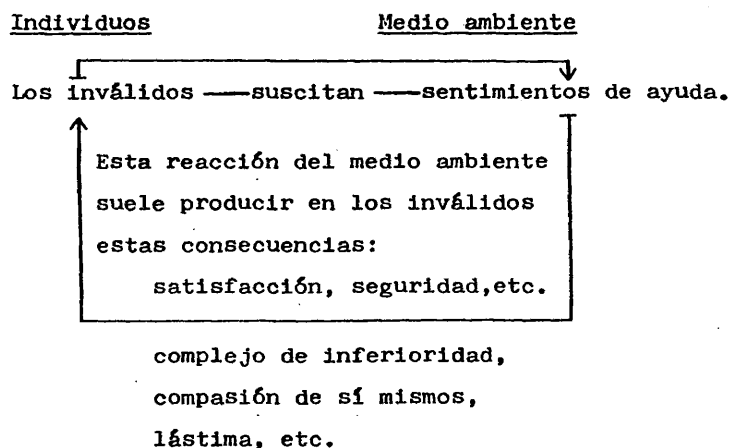
x_O = factores activos del organismo;

x_{MA} = factores activos del medioambiente.

Por tanto, el hombre no es un sistema impelido interiormente

ni un reactor pasivo ante la estimulación externa. El funcionamiento psicológico incluye una interacción recíproca entre la conducta y el medio controlante, i.e., el tipo de conducta de una persona determina, al menos parcialmente, las contingencias de su medio que a su vez influyen sobre su conducta, lo cual, dicho de otro modo, significa que los organismos conforman sus medios y los medios modelan a los organismos en un proceso recíproco sin fin.

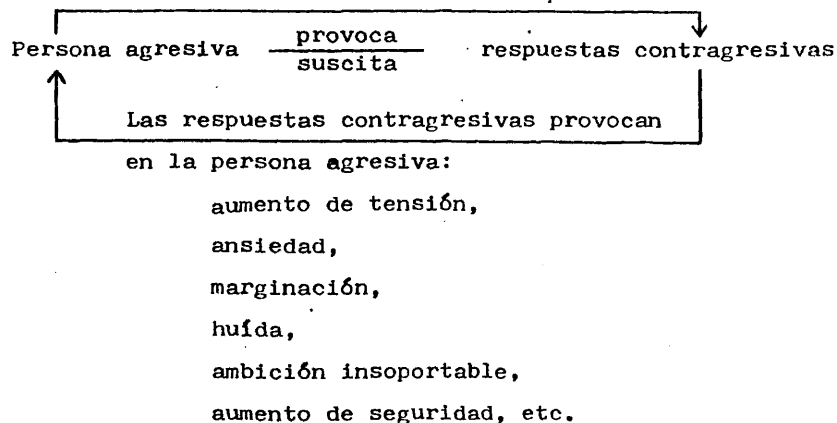
El modelo nos permite describir y analizar funcionalmente la conducta de un organismo o el acontecimiento de un hecho medioambiental en términos de sus consecuencias en uno u otro sujeto. También permite predecir lo que sucederá basándose en las consecuencias ordinarias que suelen producir determinados tipos de conductas en el medio o determinados eventos medioambientales en los organismos. Así, por ejemplo, en el caso de los inválidos tendríamos:



Quiere esto decir que los inválidos ordinariamente suscitan en las personas que los rodean sentimientos de ayuda, pero a su

vez estos sentimientos de ayuda provenientes del medio que les rodea suscita en los inválidos sentimientos positivos, como los de satisfacción, seguridad, confianza, etc., y negativos, como los de sentirse inferiores, sentir lástima de sí mismos, compasión e incluso odio hacia los demás.

Lo mismo acontece en muchos otros ejemplos, como el de la persona agresiva:



El modelo, por otra parte, permite flexibilidad teórica para establecer un plan de acción terapéutica ya que: a) permite programar el medio para alterar la conducta del individuo (por ejemplo, se puede hablar con las personas que rodean al individuo para que cambien sus reacciones ante su conducta, se pueden alterar horarios, etc.); b) permite establecer un plan de acción en donde el primer paso sea la interacción del individuo-terapeuta (helper) para que se pongan de manifiesto las consecuencias en función de la interacción sujeto-medio. Por ejemplo, hacer un "role playing" sobre la conducta o evento medioambiental responsables del comportamiento inadecuado para que el individuo perciba la interacción. c) Permite elaborar estrategias

destinadas a modificar una respuesta del medio a través de la alteración de la conducta del sujeto.

El modelo finalmente, permite establecer estrategias de autocontrol cuyos pasos fundamentales teóricos son los siguientes: 1) "SELF-MONITORING" (SELF-EVALUATION) y "SELF-REINFORCEMENT". En realidad Bandura coincide con Kanfer en la individualización de los procesos de la autorregulación; sin embargo, la diferencias provienen primeramente del hecho de que Bandura no admite una distinción real entre la autoobservación (self-monitoring) y la autoevaluación (self-evaluation) como lo hace Kanfer, puesto que según Bandura, la autoevaluación es un componente esencial intrínsecamente unido al proceso de autoobservación y en esto radica la explicación por qué muchas veces la sola autoobservación provoca cambios por sí sola en las conductas de los individuos, como más adelante tendremos oportunidad de explicitar. La crítica que hace Bandura a la distinción de Kanfer entre autoobservación y autoevaluación se funda en el hecho de que cuando un individuo observa una conducta, esto no acontece en el vacío, imparcialmente, sino que el individuo mismo se ve comprometido en dicha acción y obligadamente su autoobservación la hace por comparación a unos determinados criterios preestablecidos. En otras palabras, la autoobservación tiene lugar en presencia de procesos autoevaluativos mediante los cuales el individuo compara su conducta con una norma específica (Bandura, 1971; Mahoney, Moore et al., 1973).

En segundo lugar, existe otra diferencia en el hecho de que Bandura insiste mucho en la necesidad de comprobar experimentalmente los procesos de autorrefuerzo mediante la imitación; sin embargo, en nuestra opinión, esto es tan sólo diferencia

en la estrategia de investigación y no en el significado semántico. Kanfer, por su parte, hace hincapié en todos sus estudios en la presencia constante de los tres elementos en los procesos de autorregulación.

Para explicitar más cómo entiende Bandura los procesos implicados en la autorregulación y en el autocontrol, vamos a citar sus propias palabras:

"The highest level of autonomy is achieved when behavior generates self-evaluative and other self-reinforcing consequences. In such instances, a person sets himself explicit standards of achievement and creates either self-rewarding or self-punishment consequences depending upon the quality of his behavior relative to his self-imposed standards. Self-evaluative reactions can not only maintain behavior under conditions of minimal external support, but they may override the influence of social rewards for behavior that conflicts with the person's own norms of acceptable conduct..." (Bandura, 1969, p. 239).

En conclusión, vemos cómo Bandura exige como algo fundamental para el autocontrol (que considera como el más alto nivel de autonomía de una persona), el que ésta se señale metas explícitas de conducta que van a generar a su vez procesos autoevaluativos en cuanto que la persona conforme va comportándose, va observando atentamente si su comportamiento se conforma a sus metas; pero no le basta sólo observar y autoevaluarse sino que es necesario que prevea y manipule consecuencias de autorrefuerzo o autocastigo en relación con el resultado de su comparación entre

la norma y su conducta.

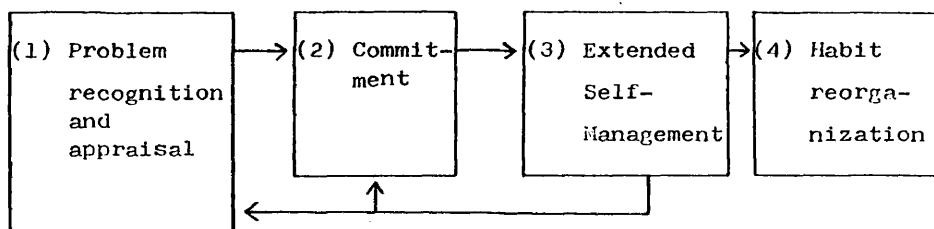
Consiguientemente, una vez más encontramos en el modelo de Bandura, la presencia de los elementos fundamentales asignados al autocontrol por los demás autores hasta ahora estudiados. Podemos decir, pues, que las generalizaciones teóricas hasta ahora presentadas coinciden en los términos generales aunque hay en ellas importantes matices a tener en cuenta. En los dos últimos, sobre todo, hemos encontrado una referencia explícita a los procesos mediadores del autocontrol, pero pensamos que es sobre todo Bandura el que mayormente ha cimentado la presencia de tales mediadores cognitivos a través de su modelo de interacción recíproca y de la utilización de la imitación como paradigma para la investigación del autocontrol.

3.5 El modelo teórico de P. Karoly.

Finalmente, vamos a presentar un último modelo teórico de generalización de los procesos de autocontrol. Este pertenece a Paul Karoly, notable investigador en el campo de la autorregulación tanto solo como en compañía de Kanfer con el que escribió un artículo en 1972 que marcó un hito importante en la historia del autocontrol, puesto que, como hemos dicho anteriormente, en ese artículo apareció por primera vez un modelo conceptualizador de los procesos de la autorregulación y el autocontrol y además se zanjó la cuestión del "self" mediante la introducción de la nomenclatura cibernética. También fue importante ese artículo porque por primera vez, se insistió en la necesidad de recurrir a variables extrínsecas y variables intrínsecas (tanto beta como gamma) para explicar la conducta de las personas, introduciendo, por consiguiente, la presencia de variables personales cognitivas y mediadoras en el individuo que

hasta el momento venía negando el conductismo radical de Skinner.

El modelo que ahora presentamos, exclusivamente de Karoly, es importante en el sentido que es uno de los investigadores que enfoca decididamente los aspectos cognitivos de la persona y lo hace hasta tal punto que a veces da la impresión de pertenecer al campo contrario. ¿Cómo conceptúa el autor los procesos de la autorregulación y el autocontrol? Karoly los esquematiza de la siguiente manera (cfr. Karoly, 1977, pp. 214-221):



Karoly parte para la construcción de su modelo de los datos empíricos que han ido ofreciendo las investigaciones experimentales de laboratorio y de campo coincidiendo en esto con todos los demás autores que han elaborado modelos teóricos explicativos del autocontrol. Para el autor en cuestión, el campo del autocontrol es algo vivo y en crecimiento bajo el pendón de la teoría del aprendizaje social que cada vez se extiende más y cita en este contexto el principio de progresión enunciado por Staats (1975) relativo al conductismo social:

"... that where the science involve hierarchically related sets of events, progression in dealing with various levels is required... The movement must be in the direction of continually extending the elementary principles in a progressive way, to the more and more complex events... Moreover, the principle indicates

that separation between areas so related is not justified" (pp. 583-584).

Karoly justifica además su modelo conceptual con las siguientes razones: a) por una parte el conocimiento que se tiene de los procesos de la autodirección, autocontrol y autorregulación se apoya fuertemente en paradigmas experimentales que, por lo tanto, tienen el peligro de ser parciales e incluso sesgados debido a las expectativas de los mismos investigadores o a su opciones teóricas en las que se basan; b) el proceso de autodirección no es de ninguna manera unitario sino multidimensional incluyendo componentes situacionales, perceptuales, cognitivos, conductuales, actitudinales y emocionales; c) el campo del autocontrol está comenzando a reconocer contenidos provenientes de los campos de la psicología de la personalidad y evolutiva que, según Mahoney (1974), están poniendo contra la pared a los análisis funcionales S - R y están forzando a los psicólogos conductistas a una renovación en su mundo conceptual. Debido a esto, Kimble (1973) ha proclamado la necesidad de teorías psicológicas más generales y no tan partidarias de una sola tendencia. Igual exigencia había formulado Maslow (1971).

El modelo de Karoly enfoca principalmente el ejercicio de la autodirección prolongada (extended self-management) e incorpora abiertamente fenómenos perceptuales, decisionales y conductuales, superando en esta multidimensionalidad los modelos anteriores. Vayamos directamente a la explicitación de los componentes del modelo.

En primer lugar, y como explica el mismo Karoly, la existencia de las flechas en ambas direcciones y que separan los

tres primeros estadios, tienen la finalidad de recordar que la autorregulación se produce en medio de un sistema abierto y que la conducta compleja jamás es unidireccional sino bidireccional, i.e., hay un constante fluir e influir de unos procesos sobre otros al estilo de lo que afirma Bandura con su principio de la interacción recíproca. Este es un principio sumamente importante sobre todo dentro de la relación terapéutica.

El primer estadio de la autorregulación, según la entiende Karoly, consiste esencialmente en que el individuo toma conciencia de la situación problemática de su conducta (problem recognition and appraisal) y evalúa la conflictividad que se le presenta temporalmente. Esto quiere decir que si otras personas perciben la conducta problemática, pero no el individuo implicado, entonces no se puede hablar de autocontrol y si se establece relación terapéutica sólo podemos hablar de control externo por parte del terapeuta sea de la orientación teórica que sea. Semejante condición exigía Kanfer, como se recordará, antes de iniciar un programa de autocontrol, i.e., exigía motivar previamente al individuo para iniciar el cambio. No es exactamente lo que afirma Karoly, pero sí muy parecido.

Mas para que el individuo tome conciencia y evalúe la conducta problemática es indispensable que el circuito cuasiautomático de reacciones habituales de la persona (feedback circuitry) sea activado mediante nuevas circunstancias como la aparición de un hecho raro, dramático, cambio en las motivaciones interiores, en los intereses, en las necesidades, etc. Karoly dice que entonces la cadena de reacciones se desautomatiza y entra en funcionamiento el control manual. En esto coincide lógicamente con el modelo de Kanfer.

El tomar conciencia, evaluar la conflictividad y el reconocimiento de la posibilidad de cambio en el sistema y de responsabilidad personal en ello, es según Karoly, el componente inicial invariable de la autorregulación que ordinariamente suele ser olvidado por los investigadores, pero que últimamente ha venido concentrando la atención de muchos. Ordinariamente se supone que el individuo percibe su conducta problemática y es conciente de su conflictividad, que desea el cambio y que sabe hacia dónde quiere ir en sus objetivos de vida, pero esto es mucho suponer y en ocasiones constituye un craso error sobre todo en el caso de los niños que normalmente son "clientes involuntarios" (non voluntary clients). Según Karoly, descuidar la particular percepción de los problemas y de los programas terapéuticos a iniciar, es un buen incentivo para la ineficacia de las técnicas.

La insistencia en la percepción particular del problema por parte del individuo tiene suma importancia porque ésta es la vía por donde se puede liberar la terapia de conducta de la acusación de que es el terapeuta quien dice en último término lo que es bueno o malo para la persona, violentando muchas veces sus particulares puntos de vista que pueden ser mal interpretados por el psicólogo. Así, por ejemplo, una conducta hiperactiva en un niño puede sencillamente no ser problemática desde el ángulo infantil y, sin embargo, el psicólogo considerarla como tal. Últimamente ha ido apareciendo una serie de estudios intentando desdivinizar los absolutos puntos de vista de los psicólogos para obligar a estos a atender más a las situaciones y percepciones personales del problema por parte del cliente (cfr. Bem y Allen, 1974; Doleys, 1976). Por otra parte, hay otra justificación para exigir la atención en estos procesos cognitivos iniciales que consiste en la suposición de que el autocontrol se

da en un sistema abierto y no preprogramado de manera que puede irse alterando e incluso detenerse y abandonarse al cambiar la manera de percibir el problema la persona que es un ser en cambio por naturaleza, atribuyamos o no esta posibilidad de mutación a la libertad, a las condiciones exteriores de su medio o a las dos juntas como sería lo más correcto. La posibilidad de que cambie la percepción del problema puede venir incluso del hecho mismo de tener éxito inicial en un programa de autocontrol. Por consiguiente, y como decíamos anteriormente, el hecho de descuidar la percepción y evaluación cognitiva del problema puede conducir a los programas de autorregulación a la ineficacia no porque fracasen sus técnicas sino porque el individuo las hace fracasar mediante elementos afectivos, conductuales o reacciones cognitivas.

El segundo estadio del modelo teórico de Karoly recibe el nombre de compromiso (commitment) que refleja la existencia de la distinción entre saber y querer (knowing and wanting). En este segundo estadio la persona debe preferir el autocontrol a todas las demás alternativas presentadas, pero esta preferencia viene determinada por la manera en que el psicólogo se las presenta. Por lo tanto, los dos estadios primeros están muy estrechamente relacionados en ambas direcciones. En este estadio del modelo apreciamos la influencia en Karoly de los estudios y técnicas de D'Zurilla y Goldfried (1971) que centran sus programas de modificación de conducta a través de la elaboración de diversas opciones para la solución de situaciones problemáticas (problem solving) y que tienen como principal punto de arranque el reconocimiento del problema y posteriormente la consideración de las diversas soluciones y la decisión por una de ellas.

En este segundo estadio hay muchos factores que influyen en la decisión de comprometerse con una solución, la del autocontrol; Karoly cita en primer lugar los que hemos descrito cuando hablamos del modelo teórico de Kanfer. En segundo lugar señala la existencia de otros factores que han ido demostrando experimentalmente su influencia en el acto de decidirse por el autocontrol como son:

- la edad y la inteligencia (Mischel y Metzner, 1962);
- el estado afectivo (Seeman y Schwarz, 1974);
- el valor percibido de la recompensa propuesta(Ni-
san, 1974, 1975) siendo también variable en función
de la edad;
- expectativa acerca de la probable recompensa (Mischel
y Grusec, 1967);
- confianza (Mahrer, 1956);
- varias habilidades cognitivas e imaginativas (Kline-
berg, 1968; Looft, 1972; Mischel y Ebbesen, 1970).

El tercer estadio del modelo recibe el nombre de autodirección prolongada (extended self-management) que, según Karoly, es el que mayor atención ha recibido por parte de los clínicos e investigadores del autocontrol. En efecto, este tercer paso en la autorregulación incluye procesos como la constante observación de la conducta, entrenamiento en la manipulación de los estímulos controladores de la conducta (denominado por Thoresen y Mahoney 1974, como "environmental planning") y en la autopresentación de estímulos directivos y motivadores o autorrefuerzos(llamados por los mismos Thoresen y Mahoney, "behavioral programming"). Todo esto constituye para Karoly el legado de la teoría del aprendizaje al campo de la autorregulación.

El tercer estadio es probablemente el que mayor atención ha recibido también en el campo de la aplicación terapéutica "via modeling, role-playing, and direct instruction in the component and adjunctive (e.g., relaxation, assertion) skills of self-management, along with contracting for their continued application..." (Karoly, 1977, p.220).

Por fin, el último estadio en la autorregulación se alcanza, en opinión de Karoly, cuando la probabilidad de una respuesta "to be controlled", es decir, una respuesta a controlar, es alta en ausencia tanto de respuestas autocontroladas como de poderosos controles externos. Por ejemplo, cuando un niño decide estudiar para un examen y las tentaciones en sentido contrario son muy débiles, entonces no cabe hablar de autocontrol, sino más bien pensamos que se ha producido una reorganización del hábito, i.e., de las cadenas cuasiautomatizadas de regulación, en donde no funcionan ya deliberadamente los procesos de autoobservación, autoevaluación y autorrefuerzo.

Así llegamos al final de la exposición de todos los estadios que forman todo el proceso del autocontrol según Karoly. Hemos de notar, como ya decíamos anteriormente, la presencia sobresaliente de los componentes cognitivos, de manera que, en nuestra opinión, es este matiz el principal diferenciador de este modelo respecto a los demás que habían centrado su atención fundamentalmente en los procesos que componen el tercer estadio del modelo de Karoly. Hemos observado también, a lo largo de la explicitación del modelo, que Karoly usa indistintamente los términos de autorregulación, autocontrol y autodirección, lo cual no significa, sin embargo, que el autor no establezca las adecuadas diferencias. No obstante, creemos que para el modelo tienen realmente

poca importancia siempre y cuando se entienda que en él se enfoca la autorregulación prolongada.

3.6 Elementos teóricos comunes de los modelos.

En los cuatro modelos teóricos que han intentado una generalización y ordenación de los datos empíricos procedentes de los estudios experimentales de laboratorio y de campo sobre el autocontrol, a saber, los modelos de Kanfer, Thoresen y Mahoney, Bandura y Karoly, podemos encontrar tres elementos comunes que de una forma u otra siempre han sido exigidos por los autores como esenciales en el proceso de la autorregulación. Los elementos a que nos referimos son concretamente: 1) "Self-monitoring" o "Self-observation"; 2) "Self-evaluation" y, 3) "Self-reinforcement", es decir, autoobservación, autoevaluación y autorrefuerzo.

La razón de por qué sean elementos comunes indispensables en todos los modelos radica en el hecho de que se está hablando de "behavioral self-regulation" o autorregulación desde el punto de vista conductista, de manera que forzosamente se ha de hacer hincapié en el método científico para el análisis de la conducta y son precisamente esos tres pasos los que vienen a constituir el meollo de ese análisis científico propugnado por el condicionamiento operante o derivado de él. En efecto, muchas veces hemos dicho que en el ejercicio del autocontrol lo que se pide del sujeto es que sea el mismo su propio científico. Ahora bien, la esencia del análisis científico radica primariamente en una recogida de datos objetivos, fiables y seguros para que a partir de ellos se pueda establecer un plan de acción. Este plan naturalmente ha de ser generado por el resultado de la comparación de estos datos con una norma o criterio de conducta y deberá ser sos-

tenido en su aplicación tanto por las consecuencias exteriores como por las interiores (autorrefuerzo externo e interno).

Podríamos ahora comenzar una explicitación particular de cada uno de los procesos fundamentales del autocontrol, presentando su definición, su historia y su eficacia comprobada cuando se han utilizado en los estudios experimentales o de campo; pero con el objeto de no alargar demasiado este capítulo, vamos a referirnos tan sólo a su definición remitiendo las demás cuestiones al capítulo de las técnicas de autocontrol, porque, como venimos diciendo constantemente, los elementos de los modelos explicativos del autocontrol generan cada uno de ellos técnicas para el ejercicio del mismo.

3.6.1 Concepto de "self-monitoring" o "self-observation".

Como hemos dicho anteriormente, en la lengua inglesa se suelen utilizar dos palabras para referirse a este proceso: 1) "Self-monitoring" que viene a significar una observación cuidadosa, detallada, registrada, analizada, minuciosa, por parte de la persona que quiere cambiar algún aspecto de su conducta por no considerarlo adaptado o conveniente. Este término dice mucho más que el de 2) "Self-observation" que da la idea más de una observación general sin insistir en las minucias. En castellano nos referimos a este proceso con el segundo término (autoobservación) debido a que no hemos encontrado otro mejor.

¿Cómo se suele definir "self-monitoring" en la literatura especializada en torno a este tema? La definición más común es entenderlo como un proceso de dos estadios: a) en el primero de

ellos, la persona debe tomar conciencia o discriminar aspectos de su propia conducta problemática que va a ser el blanco de ataque mediante técnicas apropiadas de autocontrol; b) en segundo lugar, la persona debe autorregistrar la frecuencia de su respuesta con el objeto de conseguir datos fidedignos (Nelson, 1977).

Esta distinción hay que tenerla en cuenta ya que, como veremos, estos dos estadios pueden tener efectos sobre la conducta que generan problemas a la hora de establecer un tratamiento terapéutico mediante el autocontrol y al interpretar teóricamente la eficacia del mismo tratamiento. Tendremos ocasión de referirnos a estos problemas en su debido momento. Pero la distinción también puede generar otro problema terminológico ya que muchos autores llaman sin más a este primer elemento de la autorregulación "Self-recording" que podríamos traducirlo como "autorregistro" y que, en opinión de los entendidos, constituye tan sólo una parte de todo el proceso de "self-monitoring" y de ninguna manera el todo.

3.6.2 Concepto de "Self-evaluation"

Prescindimos en este momento de la discusión teórica de si es distinto "Self-evaluation" de "Self-monitoring" o por el contrario está tan íntimamente unido a él que forma parte inseparable del mismo. De manera que vamos a referirnos a él como proceso separado, aunque sea convencionalmente, en orden a la aclaración de conceptos. Naturalmente, cuando hablamos de "autoevaluación" (self-evaluation) nos referimos esencialmente a la acción de comparar unos resultados obtenidos en un momento dado, con unos objetivos, normas o criterios de acción, previamente establecidos al principio de un programa. Pero en nuestro caso, es

esencial entender que tal comparación es hecha por la misma persona y que no tiene sentido aquí la heteroevaluación. También es muy importante tener en cuenta que en este proceso de comparación entran elementos afectivos, motivacionales, actitudinales y cognitivos, además de los conductuales, ya que los criterios, normas y objetivos preestablecidos en el origen del programa, suelen estar en íntima conexión con el mundo de valores, intereses y motivaciones de la persona. Mas a esta cuestión ya nos hemos referido anteriormente.

¿Cómo definen ordinariamente los investigadores el proceso de autoevaluación (self-evaluation)? Thoresen y Mahoney (1974) entienden esta acción como "data analysis phase" o fase de análisis de los datos. La persona examina los datos procedentes de su autoobservación y este examen le proporciona la base para un juicio positivo o negativo que lo conduce al autorrefuerzo positivo o negativo. Por su parte O'Leary (1977) insiste más en la idea de que la autoevaluación es un proceso por el cual se enseña a la persona a medir su conducta mediante una regla determinada ("use some sort of standard by which he can measure his own behavior" (p. 41) y aboga porque se distinga convenientemente autoevaluación y autorrefuerzo ya que muchas veces no suele haber correspondencia entre los resultados de la evaluación y la autoconcesión de refuerzos.

3.6.3 Concepto de "Self-reinforcement".

El concepto de autorrefuerzo hace referencia a las consecuencias de la conducta que, de acuerdo con el condicionamiento operante, gobiernan o mantienen una conducta. En definitiva, es una ampliación de la Ley del efecto de Thorndike. En la lite-

ratura se suelen encontrar otras denominaciones para referirse al mismo concepto, como "self-reward" y self-punishment", pero cuando se utilizan, en realidad se está haciendo la distinción entre refuerzo positivo y refuerzo negativo que corresponde a la distinción clásica existente en el condicionamiento operante.

Ordinariamente se suele distinguir entre "Self-reward" y "self-punishment" y así Thoresen y Mahoney (1974) definen "selfreward" como aquella acción mediante la cual la persona se recompensa contingentemente con un estímulo positivo (autorrefuerzo positivo) o suprime un estímulo negativo (autorrefuerzo negativo (p.65). Por lo tanto, estos autores salen al frente de la confusión existente entre autorrefuerzo positivo y autorrefuerzo negativo que se encuentra en la misma expresión esquemática del modelo teórico de Kanfer, distinguiendo entre recompensa (positiva y negativa) y castigo, distinción que corresponde, por otra parte, con la intención de Kanfer en su modelo de autorregulación. Mahoney y Thoresen pasan a continuación a definir lo que entienden por autocastigo que según ellos es el polo opuesto a los anteriores. Autocastigo negativo lo entienden como aquella situación (condition) en que la persona se autoadministra voluntariamente (optionally) un estímulo aversivo contingentemente a una conducta expresada; mientras que autocastigo positivo lo entienden como aquella acción mediante la cual la persona voluntariamente suprime un estímulo positivo a raíz de un comportamiento exhibido. Estos dos últimos casos tienen como consecuencia disminuir la frecuencia de su conducta, mientras en los dos primeros la consecuencia es aumentar dicha frecuencia.

3.7 Importancia actual de la autorregulación y el autocontrol.

Como epílogo a este capítulo correspondiente a los fundamentos teóricos de la autorregulación, vamos a tocar algunas de las razones teóricas que fundamentan la importancia actual de la autorregulación y justifican la preocupación generalizada por su estudio y aplicación de sus técnicas. Comenzemos por echar un vistazo a la importancia que puede tener el autocontrol en medio de nuestra situación cultural actual.

3.7.1 Autorregulación y/o autocontrol en nuestra situación cultural.

Actualmente ya es un tópico común afirmar que la fenomenología del mundo moderno en que vivimos se caracteriza fundamentalmente por los rápidos cambios a que asistimos (cfr. Concilio Vaticano II, *Constitutio Pastoralis de Ecclesia in mundo huius temporis*), por el predominio creciente de la técnica y por la pérdida de valores transcendentales que provocan en el hombre muchas veces su pérdida de identidad. Como afirma el Concilio, jamás ha tenido el hombre tantos medios para saber y participar de la cultura, para ser libre, como los tiene hoy, pero paradójicamente, jamás ha tenido también tantas dudas y jamás ha sido tan esclavo como hoy. El hombre de nuestro tiempo se enfrenta muchas veces con un mundo caótico en donde falta aquel orden establecido por una serie de valores perennes y él mismo se ve obligado a sacar fuerzas de flaqueza para poner orden en los fenómenos cambiantes y continuar siendo él mismo.

Por otra parte, "de acuerdo con las especulaciones y profecías de los futurólogos, -afirman Kanfer y Karoly (1972) - se

creo que los cambios rápidos en la vida, asociados con las innovaciones sociológicas, culturales y tecnológicas, exigen una reconsideración del papel que puede jugar la autodeterminación individual" (p. 205). Esto se explica porque también es una característica de nuestra sociedad de masas el que el hombre se encuentre solo en medio de una multitud de seres en soledad, de modo que esta situación exige cada vez más que el hombre se adentre sobre sí mismo y dirija su propia existencia conforme a sus opciones personales en medio de la maraña de los fenómenos de un mundo veloz.

Además, la transitoriedad de las relaciones interpersonales, otra característica del mundo moderno derivada de la situación de cambio veloz y de soledad masificada, exige una reconsideración del concepto total de ajuste y de la importancia de la autorregulación en cuanto proceso que ordena de forma personal la conducta individual en el medio social. Es evidente que si desaparecen o cambian rápidamente los valores establecidos, si las influencias sociales dominantes desaparecen o se debilitan, la persona no encuentra normas o criterios estables según los cuales pueda conformar su comportamiento, lo que tradicionalmente venía designándose como ajuste personal en el que la adaptación a las normas, hábitos y costumbres sociales desempeñaba un papel esencial. Es decir, el hombre se ha encontrado desnudo ante la realidad de la noche a la mañana en nuestro mundo occidental y por esto se impone una revisión del concepto ajuste y cobra fundamental importancia la autorregulación por cuanto este proceso psicológico promete iluminar la vida de los hombres solucionado su problema de pérdida en la masa, su problema de identidad y ajuste mediante la conducción de su vida ateniéndose a unas normas particulares preestablecidas por el mismo hombre de forma responsable.

Hoy cuando las variables del contexto social en que se opera la conducta del hombre han perdido su estabilidad tradicional, los conceptos de libertad, opción y responsabilidad, cobran nuevos valores. Mas enfocando el problema desde un punto de vista del aprendizaje social, si queremos hoy entender, afirman Kanfer y Karoly (1972), un poco la conducta humana, es necesario atender a la interacción situación-persona aun con el riesgo de caer en un relativismo axiológico que también trae malas consecuencias. De este modo surge la posibilidad de que el "self", que antes se consideraba como una estructura consistente y perdurable, deje de serlo y tan sólo sea una organización transitoria de la conducta, sujeta a la alteración mediante cambios importantes en los modelos, en las satisfacciones, en las exigencias del medio y en tantos otros aspectos asociados con nuestros rápidos cambios culturales (Gergen, 1969 ; Kanfer y Karoly, 1972). Es decir, tanto para el "self" como para otros fenómenos físico-culturales nada hay tan constante como el cambio mismo.

Todas estas consideraciones han hecho que en psicología clínica ya no se siga considerando el ajuste personal a un medio social determinado como el objetivo máximo a alcanzar, sino que se intente ayudar a los pacientes a elegir los medios que mejor les vayan de acuerdo con su repertorio conductual y con su historia personal. En otras palabras, se impone el cultivo de la creatividad y el entrenamiento para adaptarse al cambio constante de las situaciones sociales ya que al mismo tiempo que decrece la consistencia de la conducta, aumenta la existencia de modelos de cambio vía televisión, movilidad física, expansión de conocimientos, exposición a diferentes estilos de vida y a diferentes personajes que juegan el rol de modelos antes ignorados.

Por consiguiente, ya que el hombre occidental está expuesto a variados medios sociales en cambio, es necesario otorgar especial atención a las condiciones que permiten al individuo desarrollar CRITERIOS, NORMAS y VALORES para su conducta que se generalicen a las distintas circunstancias de su vida si quiere ser fiel a sí mismo, consistente e idéntico, en medio del mundo cambiante. Esto mismo ha sido expresado por Bennis (1968) cuando afirma:

"With all the movility, chronic churning and unconnectedness we envisage, it will become more and more important to develop some permanent or abiding commitment...This means that as general commitments become diffused or modified, a greater fidelity to something or someone will be necessary to make us more fully human. For some the commitment may be derived from marriage...for others a profession, work, the church, or some group may emerge as a source of fidelity. Ultimately, the world will require us to rely most heavily on our own resources" (p. 128).

El texto de Bennis no tiene desperdicio y viene a sintetizar lo que hasta el momento hemos venido diciendo con relación al hombre y su mundocircundante. Bennis pone el acento en la necesidad de que el hombre busque valores con los cuales se comprometa, como medio indispensable para poder ser fiel a sí mismo. Ahora bien, como ya decíamos anteriormente, por este camino podemos ir directamente hacia el relativismo como también lo intuye Bennis al afirmar que para unos ese compromiso con algo o alguien puede ser el matrimonio, la profesión, el trabajo, la Iglesia, etc. Pero en este sentido, el relativismo abre la puerta al hombre solitario para la búsqueda del Absoluto que tarde o

temprano llega a identificarse con Dios; pero el peligro es que el hombre convierta en absolutos cosas relativas y suceda como en otros tiempos que se adore a ídolos a los que se les atribuya divinidad y con quienes el hombre se sienta seguro.

Concluyendo, si desde cualquier punto de vista se exige al hombre consistencia y fidelidad y, por otra parte, el medio ofrece una variabilidad constante, es necesario poner el acento en el entrenamiento del individuo para que sea capaz él mismo de buscar o desarrollar motivaciones (valores, criterios, normas, objetivos) autogeneradas que le sirvan de guía y medio para mantener esa fidelidad y consistencia a través de las situaciones. Ya no basta la conformidad a los valores institucionalizados porque o han desaparecido o han dejado de ser tales; se impone la pesada tarea de buscar nuevos criterios, nuevas normas, nuevos valores, y esto constantemente. En definitiva, se impone un entrenamiento en métodos de autodirección de la conducta que, en definitiva, es autodirección de la propia existencia.

3.7.2 Otras razones que justifican la importancia de la autorregulación y/o autocontrol.

En consonancia con las razones que hemos expuesto en el punto anterior, Kanfer (1976) aduce otras tres razones de mucho peso que justifican la importancia que ha ido cobrando la profundización en el estudio de los procesos de autorregulación en el mundo psicológico científico.

A) La primera razón apunta a que la capacidad de autorregular la propia conducta es un medio indispensable para la supervivencia del grupo social y, en general, de la sociedad, obtenien

do, por consiguiente, tanto la autorregulación como el autocontrol, un interés político.

Es evidente que en el mundo en que nos encontramos, en donde la inseguridad es denominador común cotidiano y la violencia, el terror, el asalto a mano armada y el libertinaje hacen acto de presencia a diario, hablar de autorregulación parece utópico ya que cuando esto acontece, lo que se pide no es precisamente el autocontrol sino la presencia de la policía, de las fuerzas del orden, para obligar con medios coercitivos a los individuos a que guarden el orden en bien de la convivencia pacífica de los ciudadanos. Sin embargo, y paradójicamente, es ésta una de las razones que también ponen en evidencia la importancia que tiene un sistema autorregulativo, aunque de momento sea como la aspirada "edad de oro" de que han hablado constantemente los poetas. La imagen de la sociedad autorregulada, que no necesita de coerciones exteriores ni de vigilancia para cumplir con su deber, en donde todos se respetan y hay preocupación de unos por los otros, se agranda demasiado, y se nos convierte en utópica. Pero no por eso debemos de cesar en la aspiración de establecer poco a poco, mediante la educación, el ideal de la autorregulación en las personas que forman esta sociedad como la nuestra.

Kanfer (1976) ve de esta manera la justificación de esta razón: "... Los puntos de vista tradicionales subrayan la importancia de la capacidad del individuo para regular su propia conducta, particularmente para controlar su inclinación a obtener beneficios personales inmediatos. Esta capacidad es crítica para la supervivencia del grupo, puesto que los intereses de un individuo a menudo están en conflicto con los intereses de su grupo social. El que todos sus miembros persiguieran intereses egoístas podría destruir

al grupo rápidamente" (p.17).

Por consiguiente, según Kanfer (1976) cuando los individuos se autocontrolan se puede planificar la maximización de los beneficios totales lo cual puede llevar consigo demora de las gratificaciones, resistencia a la tentación, tolerancia de situaciones aversivas y condiciones similares, todo lo cual exige autocontrol que antiguamente se llamaba dominio de la voluntad. "El desarrollo de la autorregulación se hace también esencial en sociedades complejas en las que el control externo no es ni deseable ni posible... a medida que se incrementa la vigilancia social se produce un decremento en la necesidad de las conductas autorreguladas" (p.17). Por tanto, según Kanfer, el autocontrol tiene un interés sociológico y político. Quiere esto decir que incluso la característica de la masificación de la sociedad actual en donde es difícil el control externo, exige que el individuo esté preparado para ejercitar su autocontrol en medio de la soledad y del ser ignorado.

E) La segunda razón se origina en la asociación del autocontrol con los conceptos de responsabilidad y moralidad. Kanfer (1976) lo ve de la siguiente manera: "El sacrificio, la posposición de la gratificación, el comedimiento y la moderación en el goce de los bienes terrenales, han sido principios-guía de teólogos y filósofos morales de muy diversos credos" (p.18). Y curiosamente, en el llamado autocontrol conductista que hemos venido estudiando, también aparece como algo esencial el que el hombre sepa buscar bienes superiores posponiendo los goces inmediatos. Bien es verdad que aquí no se plantea la cuestión religiosa, pero lo que sí está claro es que el vivir conforme a las "mores", al respeto a la libertad del otro, a sus derechos como

persona, a su vida, a sus propiedades, exige constantemente autocontrol de las propias tendencias egoístas, se califique éste de conductista o se confunda con el "willpower" o fuerza de voluntad, es lo mismo. Por consiguiente, el principio de la moralidad y el de responsabilidad por la acción personal están pidiendo a grito que la persona aprenda desde muy niño a vivir en sociedad poniendo en práctica primariamente la justicia a la que se le opone el egoísmo que hemos aprendido o que llevamos de manera innata en nosotros. Mischel y Mischel (1975) escribieron en este sentido que las conductas autorreguladoras son requeridas para conseguir los ideales morales que están señalados en nuestra cultura.

C) La tercera razón que justifica la importancia de la autorregulación arranca del interés que el autocontrol tiene para el desarrollo de la teoría psicológica. Ya hemos visto anteriormente cómo ha sido precisamente la autorregulación la que ha ido estableciendo el puente de unión entre dos puntos de vista psicológicos totalmente opuestos (el conductismo y el humanismo) hasta tal punto que algunos psicólogos como Kimble (1973) han comenzado a elevar sus voces pidiendo teorías psicológicas mucho más generales. Este papel que se ha autootorgado la autorregulación constituye en sí un adelanto muy importante hacia el entendimiento global de la unidad del hombre que no es ser dividido ni opuesto sino precisamente uno. Kanfer (1976) lo ve desde la siguiente óptica: "... el área de la autorregulación y del autocontrol representa un campo de batalla para puntos de vista opuestos y es crítico no sólo para nuestra comprensión de conductas específicas en situaciones limitadas, sino también para nuestra concepción de la personalidad" (p. 19).

3.7.3 Justificación de la importancia de la autorregulación a partir de los problemas de generalización y eficacia.

Ya nos hemos referido en más de alguna ocasión a estas cuestiones, pero queremos ahora enmarcarlas en el contexto de la justificación de la importancia que hoy en día tiene el estudio de la autorregulación y/o autocontrol. Estas razones proceden básicamente de la consideración del campo práctico.

Según Jeffrey (1974), entre los años cincuenta y sesenta, la modificación de conducta tenía dos supuestos: a) que la conducta podía cambiarse y, b) que una vez introducidos ciertos cambios, éstos podrían mantenerse mediante contingencias naturales del medio ambiente. Hasta el momento hay suficientes pruebas que han demostrado que el primero de los supuestos es cierto; pero no ha sucedido lo mismo con el segundo. O'Leary y Drabman (1971) haciendo una revisión de los programas de economía de fichas, pusieron de manifiesto los pocos datos que existían para demostrar la ocurrencia de generalización de los cambios de conducta logrados. Bernstein (1969) llega a afirmar, quizá de forma muy pesimista, que ni la modificación de conducta ni la terapia tradicional pueden mantener la conducta de no fumar.

A idénticas conclusiones llegaron Patterson, Ray y Shaw (1962) en lo referente al cambio de conductas familiares: los cambios no se habían mantenido. Debido a todos estos datos, ya en 1968, Baer, Wolf y Risley recomendaron que la "generalización debía programarse en lugar de mantenerse a la espera o de lamentarse".

En este contexto surgió el autocontrol como el posible

salvador de la situación ya que desde un principio todos los investigadores le atribuyeron mayor probabilidad para la generalización y mantenimiento de los logros conseguidos en la modificación de conducta y así lo entendieron por ejemplo, Cautela (1969), Bandura (1969) y Thoresen y Mahoney (1974). Sin embargo, como más adelante pondremos de manifiesto, hoy por hoy hay pocos datos para mantener esta afirmación. Más aún, se han hecho estudios de seguimiento de las conductas cambiadas mediante técnicas de autocontrol, que han puesto en claro que tales cambios no continuaban, i.e., no se habían mantenido en el tiempo (generalización temporal) ni se habían generalizado a otras conductas (generalización de conducta) (cfr., por ejemplo, Harris y Bruner, 1971).

Pero a pesar de todo, sigue manteniéndose, desde un punto de vista teórico que el autocontrol, al poner el acento en la responsabilidad de la persona y en su interés por cambiar ella misma conductas que juzga y siente inadecuadas, es la llave para la generalización y mantenimiento de los cambios siendo en esto más ventajosa la autorregulación que la simple modificación de conducta.

3.7.4 Justificación de la importancia de la autorregulación a partir de la filosofía.

Ciertamente dentro del contexto de la autorregulación conductista no cabe hablar demasiado de filosofía y casi ningún autor lo hace. Sin embargo, queremos aquí tan sólo indicar otra pauta que puede poner de manifiesto la enorme importancia de la autorregulación ya que, a diferencia de la ideología filosófica que encierra y sostiene el conductismo clásico y operante, y por deducción la modificación de conducta, i.e., el mecanicismo

positivista y el determinismo, surge una nueva posibilidad de concebir al hombre libre, autodeterminado, poseedor de sí mismo, aunque sin abandonar todas las limitaciones determinantes que le imponen las variables "alfa" procedentes del medio externo y las variables "gama" que se originan en su constitución biológica, amén de la determinación impuesta por las mismas variables "beta" en su dimensión de aprendizaje social. Mientras que el determinismo nos ha abocado a la manipulación y control exterior del hombre reduciéndolo a una "marioneta" en manos de los agentes externos controladores, el acento puesto en una antropología más liberadora, más humanista, en cuanto que es el hombre el que toma en sus manos su propia vida y decide el rumbo que hay que darle, nos acerca más a una concepción del hombre como persona, sujeto y no objeto, poseedor de una conciencia, de libertad, responsabilidad y moralidad que, en definitiva, coincide con la concepción tradicional del hombre en la filosofía occidental a partir de los filósofos griegos.

La consideración de este cambio en la concepción antropológica del hombre nos hace concebir la esperanza de que las aguas vuelvan a su cauce en cuanto que nos alejamos cada vez más del craso determinismo en que determinadas ideologías nos habían sumergido. Y este cambio de concepción acerca del hombre aboga por estar en favor de los estudios de la autorregulación y sella su importancia en el mundo de la ciencia de la conducta del hombre.

C A P I T U L O C U A R T O

TECNICAS GENERALES PARA LA AUTORREGULACION
DE LOS ANTECEDENTES DE LA CONDUCTA

CAPITULO 4. TECNICAS GENERALES PARA LA AUTORREGULACION DE LOS ANTECEDENTES DE LA CONDUCTA.

En los dos capítulos anteriores hemos estudiado cómo a partir de los principios del condicionamiento operante y clásico surge con mucha pujanza primeramente una tecnología denominada "modificación de conducta" que posteriormente da paso a otra segunda llamada "autorregulación y/o autocontrol". También nos hemos extendido en el estudio de aquellos fundamentos teóricos que sustentan esta segunda tecnología conductual en donde hemos intentado exponer las generalizaciones científicas que los investigadores de este campo han ideado para dar sentido y unidad al cúmulo de datos que constantemente nos están ofreciendo los estudios en este dominio.

En los dos capítulos siguientes intentaremos hacer una descripción de las técnicas que constituyen la tecnología de la autorregulación y/o autocontrol conductista, es decir, intentaremos describir cómo la autorregulación teórica se hace aplicada poniéndose al servicio de la persona para ayudarla a ser aquello que quiere ser o que debe ser. Naturalmente las técnicas que conforman la autorregulación aplicada nacen y toman su forma de los principios teóricos que están en la base y a cuyas leyes se someten, principios que ya hemos expuesto anteriormente.

Por lo tanto, en los dos capítulos siguientes hablaremos de todas aquellas técnicas de autorregulación que tienen su base en los antecedentes de la conducta, en sus consecuencias y en la conducta en sí siguiendo el modelo del condicionamiento operante; pero también será menester referirnos a otras técnicas que nacen de los principios del condicionamiento clásico y de los procesos cognitivos

mediacionales de la conducta según la concepción de los psicólogos del aprendizaje psicosocial que, como se recordará, defienden un modelo interaccional yo-medio ambiente para explicar la conducta humana.

Pasemos de inmediato a exponer en primer término cómo se origina la tecnología de la autoregulación y/o autocontrol a partir del modelo "A-B-C".

4.1 El modelo "A-B-C" base de la tecnología de la autorregulación.

Nuestro objetivo en este primer punto es poner de manifiesto muy brevemente cómo la tecnología de la autorregulación se deriva en último término del modelo teórico del condicionamiento operante y de los modelos teóricos propios que expusimos en el capítulo anterior.

Recordemos, en efecto, que el modelo teórico propuesto por Skinner (1953) para el estudio científico de la conducta venía a decir que el comportamiento (Behavior) estaba gobernado por los factores medioambientales que podían ser o las consecuencias positivas o aversivas (Consequences) o/y los estímulos discriminativos o controladores de la conducta anteriores a su aparición (Antecedents). Surgió así el modelo básico para el control científico de la conducta y para la predicción de los comportamientos que dió pie al nacimiento de la tecnología conductual llamada "modificación de conducta" fuertemente criticada por su insistencia en el control externo y manipulación de la conducta de las personas por parte de los terapeutas de la conducta. La mayor parte del cúmulo de técnicas constituyentes de tal "modificación

de conducta" tiene su base en la fórmula "A-B-C", en donde:

A= Antecedentes de la conducta.

B= La conducta misma.

C= Consecuencias de la misma.

Naturalmente a todas las técnicas basadas en el condicionamiento operante se añaden otras cuya base procede del condicionamiento clásico, aunque no exclusivamente, como es el caso de la desensibilización sistemática de Wolpe (1958).

Ahora bien, al derivarse la tecnología de la autorregulación de la "modificación de conducta", mediante un proceso natural, aquella tomó de ésta no sólo los principios teóricos explicativos de la conducta, sino que también aceptó sus técnicas ya comprobadas científicamente en cuanto a su eficacia, variando, sin embargo, el "locus of control" o ejercicio del control; de manos del terapeuta al dominio del propio individuo, cualidad esencial que distingue ambas tecnologías. No obstante, tal esfuerzo de variación obedeció y exigió cambios en la manera de concebir la conducta del hombre puesto que si el hombre mismo puede autorregularse, esto quiere decir que puede influir activamente en el medio, sin descartar que el medio influya en él, produciéndose además una mediación de parte de los elementos cognitivos de la persona humana ampliamente demostrados por la filosofía tradicional (pensamientos, voliciones, sentimientos, imaginaciones, motivaciones, historia personal, situación psicológica del momento, etc.).

Esto nos explica por qué en todos los modelos teóricos que han ideado los investigadores para generalizar los procesos de la

autorregulación, sean elementos comunes la autoobservación, la autoevaluación y el autorrefuerzo positivo o negativo, todos ellos saturados de la influencia de los procesos cognitivos mediadores. Y de aquí se desprende el hecho que dentro de la tecnología de la autorregulación sean técnicas fundamentales la autoobservación, la automanipulación de los estímulos discriminativos o controladores de la conducta o automanipulación de los antecedentes de la conducta y el autorrefuerzo positivo o negativo o la automanipulación de las consecuencias.

Podemos agrupar las técnicas de autorregulación siguiendo diversos criterios, algo parecido a lo que acontece en "modificación de conducta" en donde se pueden clasificar o bien en técnicas para hacer surgir una conducta en el repertorio de respuestas de un individuo o para fortalecerla cuando ya está presente pero su frecuencia es débil, para mantenerla o debilitarla o para hacerla desaparecer; o se pueden clasificar siguiendo el criterio del tipo de conducta, como por ejemplo, técnicas para tratar las conductas emocionales y fisiológicas, técnicas para tratar conductas instrumentales u operantes, técnicas para las conductas cognitivas, etc.; o todavía se pueden clasificar atendiendo al esquema "A-B-C" intermediando aquellas técnicas basadas en los procesos cognitivos y de condicionamiento clásico. Vamos a preferir el último criterio de clasificación por su sencillez y esquemáticamente podemos presentar las técnicas fundamentales de la siguiente manera:

A (Antecedentes)

- 1) La autoobservación
- 2) Automanipulación del estímulo controlador de la

conducta (stimulus control).

- 3) Autodirecciones verbales (self-instructions)
- 4) Autocontratos de contingencia (contingency self-contracting).
- 5) Fading and prompting.

B (Conducta propiamente dicha)

- 1) Shaping.
- 2) Respuestas incompatibles (incompatible responses)
- 3) Self-rehearsal (ensayo)
- 4) Self-modeling.

C (Consecuencias)

- 1) Autorrefuerzo positivo.
- 2) Autorrefuerzo negativo.
- 3) Autocastigo positivo.
- 4) Autocastigo negativo.
- 5) Extinción.
- 6) Evitación y escape.

Técnicas con base en el aprendizaje psicosocial cognitivo:

- 1) Manipulación de la atención.
- 2) Autoatribución.
- 3) Reacción "placebo".
- 4) Problem solving.
- 5) Autodirecciones verbales (self-instructions).
- 6) Utilización del diálogo interior ("talking to oneself").
- 7) Utilización de la imaginación (imaginal mediators).

3) Terapia racional emotiva (Rational emotive therapy).

Técnicas con base en el condicionamiento clásico:

- 1) Autodesensibilización sistemática.
- 2) Autorregulación.
- 3) Covert conditioning:
 - a) Covert self-reinforcement;
 - b) Covert self-punishment.
 - c) Covert extinction.
 - d) Covert modeling.
- 4) Covert sensitization.

Este es un esquema muy general en el que caben muchas variantes y en el que a veces tan sólo hemos señalado campos en lugar de técnicas concretas en aras de una mayor generalización. Pasemos ahora a desarrollar poco a poco este esquema.

4.2. Técnicas de autorregulación y/o autocontrol basadas en los antecedentes de la conducta.

Nos vamos a referir aquí a todas aquellas técnicas conectadas de una forma u otra con los antecedentes de la conducta que en el modelo teórico de la autorregulación de Thoresen y Mahoney (1974) recibieron el nombre de "environmental planning" en las que fundamentalmente el individuo tiene que tomar conciencia de aquellas variables tanto internas como externas que gobiernan su conducta antes de que ésta se produzca para que él mismo las manipule a fin de conseguir las metas u objetivos que se ha propuesto con vista a su autorrealización personal. Es evidente que en todas

estas técnicas nos iremos encontrando con variables cognitivas mediadoras.

4.2.1 La técnica de la autoobservación (Self-monitoring).

Cuando hablamos de autoobservación (self-monitoring) nos referimos a un proceso o serie de procesos psicológicos ampliamente saturados de elementos cognitivos como la ATENCION selectiva, la MOTIVACION, etc., que están en la base de todo intento de autorregulación o de cualquier programa de autodirección. La razón de esta afirmación radica en que si se quiere proceder científicamente, y ésta es la pretensión de la tecnología de la autorregulación, es necesario e indispensable contar con datos firmes y objetivos sobre los cuales basar el establecimiento de un programa de automodificación de conducta. Como afirman Thoresen y Mahoney (1974), "the data tell the story", de manera que en un enfoque científico hay que huir de vaguedades a las que ordinariamente estamos acostumbrados en la cultura occidental para ir a descripciones objetivas o al "lenguaje de los datos" (data language) (Bachrach, 1965) si queremos establecer un programa efectivo de autorregulación.

Por otra parte, la exigencia de la autoobservación, autovigilancia y autoanálisis, se justifica a partir de la constatación psicológica de que la mayoría de las personas vivimos en la tangencialidad de la existencia de manera que casi nunca profundizamos en ella ni en lo que hacemos. Razón que explica el hecho de que cuando sentimos algún problema recurramos con mucha frecuencia a generalidades para describirlo cuando en realidad lo que está sucediendo es algo completamente distinto. Kanfer

(1975b) afirma que "la autoobservación es útil porque las personas no saben lo que están haciendo", afirmación chocante porque aparentemente creemos que sucede lo contrario; pero el autor tiene muchísima razón ya que hoy en día hay demasiados elementos ambientales (mucho ruido), dentro y fuera del sujeto que obligan a la persona a desconectar su atención psicológica para intentar evitar el "stress" y el agotamiento que padece en la actualidad. Por otra parte, ya es un tópico hablar de que la cultura de masas en que estamos viviendo, en donde los individuos nos vemos profundamente influenciados por los "mass media" y por el mundo de la técnica, está conduciendo a las personas a vivir de manera automática o al menos semiautomática conforme a los dictados y criterios de la masa.

En este sentido el ejercicio de la autoobservación viene a cumplir el importante cometido de hacer que la persona tome conciencia de su propia existencia que, expresado en términos conductistas en el marco de la autorregulación, equivale a decir que el individuo tome conciencia de las variables que controlan su conducta ("Know thyself" = "Know thy controlling variables" de Mahoney y Thoresen, 1974). En este contexto, Bem (1972), apoyándose en la afirmación de Nisbett y Valins (1971) de que "conocemos nuestras actitudes y disposiciones a través de la autoobservación", sugirió que mediante la observación de las propias acciones exteriores, una persona obtiene información que puede utilizar para hacer inferencias en torno a sus actitudes, capacidades y creencias.

Todo esto es definitivamente valioso en la actualidad para la persona ya que la técnica de la autoobservación le ayuda a descubrirse a sí misma, en lo que cree, cuáles son sus verdaderos

y auténticos criterios de acción, cuál su mundo de valores, qué es lo impuesto y espúreo, en qué basa su crítica, su negatividad, su optimismo, su alegría, etc.; le ayuda a descubrir también el mundo que la rodea, qué consecuencias gobiernan su conducta, qué estímulos la provocan automáticamente, en realidad cómo se comporta, por qué, para qué, etc. Esta técnica, por consiguiente, ayuda a la persona a encontrarse consigo misma en medio de la maraña, ruido y movimiento por el que actualmente pasa el mundo social.

Por otra parte, como podemos observar fácilmente, encontramos en esta técnica un lugar común para el diálogo entre los diferentes enfoques psicológicos del funcionalismo y del estructuralismo, del conductismo, del psicoanálisis y del humanismo, ya que todos ellos hacen uso de la autoobservación como pieza clave en sus enfoques terapéuticos. Esto nos da pie a pensar que tenía razón el filósofo al afirmar "nil novum sub sole" (nada nuevo bajo el sol) puesto que ya San Ignacio de Loyola, amén de otros muchos ascéticos de la Edad Media, había mandado obligatoriamente el ejercicio del "examen de conciencia" al medio día y por la noche antes de retirarse a dormir, ejercicio que en definitiva viene a ser el "self-monitoring" de que hablan hoy en día los conductistas. Por consiguiente, la tecnología de la autorregulación viene a ser un esfuerzo de los científicos de la conducta para extender y popularizar una antigua práctica ascética monacal pero ahora desde una óptica completamente arreligiosa y en muchos casos atea.

Dentro ya del marco propio de la autorregulación y/o autocontrol, podemos afirmar que la autoobservación (self-monitoring) es un proceso doble y con múltiples funciones. El individuo tiene, en primer lugar, que observar atenta y selectivamente su conducta para, en segundo lugar, registrar de alguna forma la ocurrencia

de tal o cual conducta. Si el individuo quiere ser exacto tiene que realizar ambas operaciones y estas dos conductas son indispensables en orden a la investigación y a la interpretación teórica y terapéutica (Nelson, 1977; Simkins, 1971).

4.2.1.1 Funciones específicas de la autoobservación

Refiriéndonos ya explícitamente a las funciones que desempeña la autoobservación podemos distinguir dos apartados generales cuyo esquema podría ser el siguiente:

Autoobservación	{	<u>Función científica:</u> recoger datos	{ antes durante después }	} del
		tratamiento.		
		<u>Función terapéutica:</u> efecto reactivo en cuanto que cambia la frecuencia de la conducta ge- neralmente en la dirección deseable, i.e., conductas positivamente evaluadas por el individuo aumentan su frecuencia, conductas negativamente evaluadas disminuyen su frecuen- cia.		

Por consiguiente, y hablando desde el marco teórico de la autorregulación, podemos hablar siempre de estas dos funciones, de las cuales, la primera siempre tiene que ver con la objetividad de los datos ("the data tell the story" Mahoney y Thoresen, 1974) y, por lo tanto, está directamente relacionada con la objetividad de la ciencia en cuanto que ofrece los elementos fundamentales para su objetividad de manera que la autoobservación con sus exigencias de exactitud y fiabilidad se convierte en la piedra de toque para la investigación científica dentro del campo de la

autorregulación y/o autocontrol. La segunda función, en cambio, se refiere más a la autorregulación aplicada como técnica terapéutica aunque no por eso deja de ser científica; en relación a ella importa analizar principalmente su eficacia en cuanto a la modificación de los comportamientos de la persona como también intentar explicar la razón de por qué se producen tales efectos reactivos.

4.2.1.2 Función científica

Lo primero que se espera del que se autoobserva, dentro de esta función, es que ofrezca datos fidedignos referentes a la frecuencia de la conducta en cuestión (target behavior) antes de iniciar un tratamiento o una investigación científica en torno a una hipótesis acerca de la autorregulación. El interés de la autoobservación, en este sentido, consiste en examinar la gravedad del problema, en qué condiciones acontece la conducta, qué sentimientos, pensamientos, diálogos internos produce o la provocan, etc.

Dentro de esta función científica o de análisis de datos (assessment) (Kanfer, 1975a; Nelson, 1977; Mahoney y Thoresen, 1974; Thoresen y Mahoney, 1974; Kazdin, 1974), el problema fundamental y la cuestión delicada para la autorregulación científica radica en la exactitud de la autoobservación para tomarla como base de un verdadero análisis de los estímulos antecedentes y de las consecuencias que mantienen una determinada conducta inapropiada en vistas a aplicar un tratamiento autorregulativo eficaz. Generalmente se ha comprobado que la exactitud o fiabilidad de las autoobservaciones no es alta (Cautela, 1966; Fox, 1962; Goldiamond, 1965; Stuart, 1967) e incluso estudios como los de Kazdin (1974a) han puesto de manifiesto una amplia discrepancia entre las auto-

observaciones y las observaciones hechas para otros observadores externos de la misma conducta. Por consiguiente, la exactitud de la autoobservación sigue siendo hoy en día una cuestión muy discutida ya que utilizando el método de comparar autoobservaciones con observaciones externas, se han encontrado datos contradictorios: algunos estudios han comprobado mucha exactitud como los de Kazdin, (1974b), McKenzie y Rushall (1974), Azrin y Powel (1969), Ober (1968), Mahoney et al. (1973a), Shaw, Peterson y Cone (1974), mientras que otros han encontrado poca correspondencia entre ambas observaciones, como por ejemplo, los estudios de Herbert y Baer (1972), McFall (1970), Cavior y Marabotto (1976), Hendricks, Thorssen y Hubbard (1973). En este contexto Kazdin (1974b) sugiere que hay diferencias entre niños y adultos siendo aquéllos los más descuidados en las autoobservaciones, afirmación que ha sido comprobada por los estudios de Fixen et al. (1972), Broden et al. (1971), Risley y Hart (1968).

A) Procedimientos para determinar la exactitud.

¿Qué procedimientos se suelen utilizar en el ámbito científico para determinar la exactitud de los datos? Nelson (1977) señala los siguientes:

- a) comparar autorregistros con los registros simultáneos de otro observador (Herbert y Baer, 1972).
- b) Comparar los autorregistros con los registros de un aparato mecánico (Mahoney, Moore, Wade y Moura, 1973a).
- c) Comparar autorregistros con las secuelas de la conducta como, por ejemplo, aumento o descenso del peso en

las personas obesas, superación de un examen con relación a la cantidad de estudio, presencia de monóxido de carbono en la respiración, nivel de alcohol en la sangre, etc.

Como podemos observar, estos tres métodos se podrían resumir en uno solo que consistiría en comparar las autoobservaciones del individuo con otras observaciones externas; pero además se refieren tan sólo a cuando las conductas de la persona son externas y, por lo tanto, con posibilidad de ser observadas por otros. Pero la cuestión se problematiza todavía más cuando la conducta en cuestión es interna (covert behavior) a la que no tiene acceso nadie más que la persona en cuestión. En ese caso la conducta sólo y únicamente es observable de forma directa por el individuo mismo, de manera que la autoobservación es el único medio para obtener datos; pero entonces, la cuestión de la fiabilidad, como acabamos de ~~de~~ir, se complica todavía más en orden al estudio científico del problema ya que podemos preguntarnos, ¿son fiables los datos? ¿Corresponden a la realidad las descripciones o más bien son un invento o una exageración por parte de la persona? Debido a esta problemática se han intentado medios indirectos para comprobar su veracidad como los sugeridos por Kanfer (1970) consistentes en correlacionar la frecuencia de los autorregistros con la frecuencia de un hecho conductual externo correspondiente. Muchos autores han intentado aplicar este método pero han encontrado muy baja correlación debido quizá a que hay muy poca relación entre ellos o que aun existiendo relación, las autoobservaciones han sido inexactas.

En síntesis, en la exactitud de las autoobservaciones radica el más grave de los problemas de la autorregulación. Los individuos

no son buenos observadores ni de sí mismos ni de los demás; la mayoría de las veces sus mediciones son inexactas y, por consiguiente, nada confiables. Sin embargo, en el marco de una tecnología conductual autorregulada, se impone la rigurosidad y la exactitud si se quiere proceder científicamente y no caer en ilusiones. Esto quiere decir que las autoobservaciones han de ser confiables y válidas recogidas a través de un método también confiable y válido, es decir, si queremos podemos repetir muchas veces las mismas autoobservaciones obteniendo en todas ellas iguales resultados. Dicha fiabilidad y validez son las que mayor problema ocasionan ya que incluso a veces las mismas personas alteran deliberadamente los datos, por ejemplo, para agradar al terapeuta.

Esta cuestión última nos conecta con otra consistente en la consideración de las variables que determinan la exactitud de las autoobservaciones.

B) Variables que influyen en la exactitud de los datos.

Nelson (1977) indica entre otras las siguientes variables que diferentes estudios han comprobado que ejercen gran influencia en cuanto a la exactitud y fiabilidad de las autoobservaciones:

a) Conciencia de vigilancia de la exactitud.

Diversos estudios como los de Lipinski y Nelson (1974 b), Nelson, Lipinski y Black (1975), Lipinski, Black, Nelson y Cimmino (1975), Bailey y Peterson (1977) y Santogrossi (1974), han puesto de manifiesto que son más exactas las autoobservaciones cuando la persona que se está autoobservando es consciente de que están vigilando su exactitud.

b) Refuerzo contingente a la exactitud de los datos.

Otra serie de estudios han comprobado que la exactitud de las autoobservaciones se ve aumentada cuando se entrega un refuerzo positivo a la persona que se autoobserva por ser exacto. Así ha sucedido en los estudios de Risley y Hart (1968), Fixen et al. (1972), Flowers (1972), Nelson et al. (1976 a), Lipinski et al. (1975), Peterson, House y Alford (1975). También ha podido comprobarse que el castigo minimiza la discrepancia entre los autorregistros y los registros de un observador externo, como por ejemplo, en el estudio de Seymour y Stokes (1976).

c) Naturaleza de la conducta a observar.

Como ya hemos indicado antes, es más fácil comprobar la exactitud en las conductas externas (overt behaviors) que en las internas (covert behaviors); pero además los estudios de Bailey y Peterson (1977), Peterson et al. (1975), Cavior y Marabotto (1976) han encontrado que las respuestas verbales son más difíciles de autorregistrar que las respuestas motoras lo cual hace pensar que una conducta de naturaleza interna o cognitiva es más propensa a provocar una autoobservación inexacta.

d) Otras conductas concurrentes con la respuesta autoobservada.

Los dos estudios de Epstein, Webster y Miller (1975) y Epstein, Miller y Webster (1976) pusieron en evidencia que cuando un individuo tiene que autoobservar una conducta, pero al mismo tiempo realiza otra u otras, los datos procedentes de la autoobservación descienden en cuanto a la exactitud. Por consi-

guiente, conviene que el sujeto tan sólo autoobserve una sola conducta que no interfiera con otra; si esto es válido en situaciones experimentales lo es mucho más en situaciones terapéuticas, ya que obviamente la multiplicación de la atención favorece la equivocación.

e) Programación de la autoobservación.

Otra de las variables cuya influencia se ha podido comprobar en cuanto a la exactitud de los datos es la referente a la programación de la práctica de la autoobservación; así Frederickson et al. (1975) pudo comprobar mayor exactitud cuando se autoobserva y registra cada vez que se produce una conducta que cuando se dejan pasar largos períodos, como por ejemplo, al final del día en el caso de fumar cigarrillos.

f) Valencia de la conducta a observar.

Esta variable hace referencia al sentido (positivo o negativo) que la conducta a autoobservar tiene para el sujeto. Así Kanfer (1976) afirma que las conductas positivas e importantes para el sujeto suelen arrojar mayor exactitud en los datos procedentes de las autoobservaciones, mientras que las neutrales o de valencia negativa registran menor exactitud. La razón de esto según Kanfer (1976), radica en el hecho de que la autoobservación produce una autoevaluación positiva o negativa y ésta puede ser evitada por el sujeto, simplemente no prestando atención, en el caso de que la conducta sea interna, o alterando consciente o inconscientemente los datos cuando es externa y teme ser criticado por su comportamiento. Esto ha podido ser confirmado por los estudios de Nelson et al. (1976a), Nelson,

Hay y Koslow (1977a).

g) Entrenamiento en la autoobservación.

La eficacia de esta variable ha sido atestiguada por Mahoney y Thoresen (1974), Kanfer (1975 a), Peterson et al. (1975) que han podido comprobar cómo el entrenamiento previo en la autoobservación aumenta la exactitud de los datos.

h) Otras variables cognitivas.

Finalmente, encerramos en este apartado aquellas argucias metodológicas como clarificación de las consecuencias de la conducta a autoobservar, compromiso público de ser exacto, insistencia y/o recurrencia a la honestidad de la persona etc., todo lo cual puede teóricamente aumentar la exactitud de las autoobservaciones; sin embargo, una variable cognitiva que pensamos que es decisiva para la exactitud es la motivación para el cambio. Es lógico que cuando a una persona le interesa, siente necesidad y deber de cambiar un comportamiento suyo, esperemos que su cooperación sea mucho mayor en cuanto a la exactitud de sus informaciones; cuando, por el contrario, el cambio no es querido del todo, ni visto como urgente y necesario, es mucho más probable que los datos que ofrezca la persona para fundamentar el programa de cambio sean mucho menos fidedignos. En definitiva, creemos que la clave de la exactitud puede encontrarse en gran parte en la motivación y en la capacidad de atención selectiva de la persona de manera que en este sentido estamos de acuerdo con Kazdin (1974 b) cuando afirma que hay que distinguir entre las autoobservaciones de los adultos y las de los niños en los que es mucho más difícil motivarlos para hacerles comprender que

ellos mismos deben cambiar determinados comportamientos.

C) Pasos para obtener autoobservaciones más exactas.

La consideración de las variables que influyen en la exactitud y fiabilidad de los datos procedentes de las autoobservaciones nos llevan a considerar las prudencias que hay que tener en cuenta antes de pedir a una persona que inicie un proceso de autoobservación. Kanfer (1975 a), Mahoney y Thoresen (1974) y Nelson (1977) coinciden en los siguientes pasos:

- a) Discutir con el interesado la importancia de llevar un registro cuidadoso, lo cual tiene la función de motivación y predisposición para realizar adecuadamente la tarea y está netamente dentro del marco teórico de la autorregulación de Karoly (1977).
- b) Discutir y seleccionar un método conveniente y discreto de registro teniendo cuidado de que el instrumento esté siempre a disposición del individuo cuando ocurra la conducta.
- c) Especificar claramente las conductas a observar, dar ejemplos y definir las.
- d) Dar instrucciones explícitas sobre la autoobservación, i.e., en cuanto a la forma de llevarla a cabo.
- e) Ejemplarizar (modeling) el uso apropiado de las técnicas de autoobservación a ser posible mediante feedback a través del "video-tape"

- f) Hacer un "role playing" de autoobservación con el sujeto.
- g) Pedir al sujeto que repita las definiciones de la conducta a autoobservar y las instrucciones para la misma.
- h) Hacer que el sujeto autoobserve algunas veces esa conducta.
- i) Enseñar al sujeto a graficar los datos para poder observarlos global y visualmente.

Kanfer (1975 a) recomienda que se comience por una conducta simple, después se pueden observar varias y de ahí pasar a observar las condiciones en que se producen. De cualquier manera hay que revisar constantemente los métodos y formas de aplicarlos ya que la atención va disminuyendo poco a poco sin darnos cuenta y la persona que se autoobserva fácilmente puede dejar pasar actos de su conducta sin registrar. En este sentido, el gráfico puede servir para recordar a la persona la obligación que tiene de autoobservarse y ser exacto, amén que de refuerzo social y de apoyo del grupo, sobre todo cuando ya está en marcha el programa de autorregulación. Finalmente, qué duda cabe que otorgar refuerzo (material o social) a la persona por su exactitud es otro elemento fuerte para conseguir la fiabilidad tan deseada y de esta forma se comprueba que también la autoobservación viene a ser una conducta que se rige por los principios del condicionamiento operante o skinneriano.

D) Limitaciones de la autoobservación como instrumento para el análisis científico de la conducta.

Para terminar este apartado referente a la primera de las funciones de la autoobservación, queremos sintetizar de alguna forma las limitaciones que ofrece la autoobservación como instrumento al servicio de la investigación científica de la autorregulación. Se pueden sintetizar en dos:

- a) Por una parte está la limitación de que los datos sean inexactos y por consiguiente hagan fracasar todo un programa, o al menos falseen algunos de sus elementos.
- b) En segundo lugar está el problema de la reactividad, a la que nos vamos a referir a continuación, que influye directamente en la exactitud porque, como veremos, cuando se inicia el proceso de autoobservación, inmediatamente la frecuencia de la conducta suele sufrir variación en el sentido deseado por el sujeto (siempre que se haga atenta y sinceramente) y esto repercute en los registros de los datos que lógicamente aparecen falseados, i.e., no correspondientes a la realidad. Por otra parte, la misma reactividad ofrece otro problema en cuanto a la función científica ya que una vez establecido el programa de tratamiento en donde intervienen otras técnicas, no es fácil saber a qué elemento o elementos hay que atribuir la eficacia o el fracaso del mismo programa. En otras palabras, la reactividad es un escollo para la exactitud de los datos y crea dificultad también para evaluar la eficacia de un tratamiento experimental o terapéutico.

4.2.1.3 Función terapéutica de la autoobservación.

Ultimamente, en los círculos científicos de los investigadores de la autorregulación, se viene hablando cada vez con mayor insistencia sobre la reactividad de la autoobservación. Como hemos dicho, el fenómeno hace referencia al hecho de que cuando el individuo comienza la autoobservación de una conducta que quiere modificar, automáticamente tal conducta experimenta un decremento o un aumento si se trata de una conducta que haya que reforzar o hacer aparecer en el repertorio de conductas del individuo. Este hecho ha conducido a los investigadores a considerar a la autoobservación no sólo como un instrumento de medida y obtención de datos, sino también como técnica terapéutica de manera que en la actualidad casi todos los psicólogos clínicos echan mano de ella en primer lugar en el establecimiento de los programas de autorregulación y/o autocontrol y sólo cuando se demuestra que no es eficaz para establecer duraderamente los cambios deseados en el comportamiento, se recurre a técnicas más fuertes de manera que en algún sentido las demás técnicas se subordinan a ésta (Mahoney y Thoresen, 1974).

Efectivamente, numerosos estudios han comprobado tales efectos reactivos de la autoobservación en conductas tan variadas como las siguientes:

- a) Alucinaciones (Rutner y Bugle, 1969).
- b) Arrancarse los pelos (Bayer, 1972).
- c) Morderse los labios y la boca (Ernst, 1973).
- d) Alcoholismo (Sobell y Sobell, 1973).
- e) Conductas motoras (Maletzky, 1974).
- f) Pensamientos obsesivos (Frederiksen, 1975)

- g) Insomnios (Jason, 1975).
 - h) Ideaciones paranoicas (Williams, 1976).
 - i) Abuso de anfetaminas (Hay, Hay y Angle, 1977).
 - j) Claustrofobias (Leitenberg, Agras, Thompson y Wright, 1968).
 - k) Tics nerviosos (Thomas et al., 1971; Hutzell, Platzek y Logue, 1974).
 - l) Comerse las uñas (Vargas y Adesso, 1976).
- Y un largo etcétera.

Sin embargo, otros estudios como los de Jackson (1972), Mahoney (1971), McNamara (1972), etc. han demostrado precisamente lo contrario, i.e., que la autoobservación no produce efectos terapéuticos. Esto ha ocasionado que exista entre los psicólogos de la autorregulación una duda bastante grande con relación a la eficacia de la autoobservación cuando se usa sola como técnica terapéutica. Kanfer (1975 a) es muy explícito en este sentido cuando afirma: Por nuestra experiencia sabemos que la autoobservación no es una técnica lo suficientemente poderosa para utilizarla como la más importante con vistas a un cambio duradero. Sin embargo, sí es cierto que la autoobservación puede utilizarse con seguridad para motivar al individuo de cara al cambio de la conducta (p. 330).

A) Variables que afectan la reactividad de la autoobservación.

La constatación de la reactividad de la autoobservación y de la ausencia de la misma en algunas ocasiones nos lleva a indagar cuáles son las variables que afectan a dicha cualidad. Nelson (1977) enumera las siguientes:

a) Motivación para el cambio.

Esta variable se ha puesto de manifiesto sobre todo en los estudios en los que la conducta a autoobservar era el fumar. Así McFall y Hammen (1971) comprobaron que sus alumnos que estaban motivados para dejar de fumar, lo consiguieron únicamente mediante la utilización de la autoobservación sin importar para nada la técnica de registro utilizada por los diferentes grupos de tratamiento. En cambio McFall (1970), había comprobado que la autoobservación no había sido eficaz para reducir la conducta de fumar en alumnos de colegio que no estaban motivados. Lipinski et al. (1975) volvieron a comparar los resultados de la autoobservación en dos grupos de fumadores uno de los cuales estaba motivado y el otro no. Los resultados que obtuvieron confirmaron los ya conocidos por estudios anteriores.

b) Valencia de la conducta a observar.

La valencia que el sujeto otorga a la conducta a observar es otra de las variables que está presente en los efectos terapéuticos de la autoobservación. Los estudios de Kazdin (1974a), Siech y McFall (1976), Cavior y Marabotto (1976), Broden et al. (1971), Nelson et al. (1976 a) han comprobado que aquella conducta considerada como positiva por el sujeto ha facilitado los efectos reactivos de la autoobservación y viceversa, de forma paralela a como había acontecido con el problema de la exactitud.

c) Instrucciones del experimentador.

En el caso de los estudios experimentales, se ha podido comprobar cómo las instrucciones previas de los experimentadores han influido posteriormente en la eficacia terapéutica de la autoobservación. Por ejemplo, la asignación arbitraria de valencias a la

conducta a observar ha provocado cambios de conducta en el grupo de autoobservación con valencia positiva. Esto ha sido puesto de manifiesto en los estudios de Nelson et al. (1975), Hutzell (1977), Orne (1970) y Kazdin (1974 b).

d) Metas, refuerzo y feedback.

El mismo estudio de Kazdin (1974 b) pudo comprobar cómo en los individuos que tienen delante de sí, i.e., conocen los objetivos a conseguir, el proceso de la autoobservación produce efectos reactivos inmediatos. A pari, si esto sucede dentro del laboratorio mediante la información al sujeto de los objetivos de conducta, por parte del experimentador, cuánto más ha de suceder cuando es el propio individuo que por necesidad, urgencia, interés o motivación, señala, elige, determina, sus propias metas u objetivos a conseguir. Del mismo modo, recibir información (feedback) acerca de la manera cómo se está llevando a cabo la autoobservación repercute en los efectos reactivos de la misma según han comprobado los estudios de Richards, McReynolds, Holt y Sexton (1976) y Thoresen et al. (1973 a). Finalmente, Nelson et al. (1976 a), Lipinski et al. (1975), Lyman, Rickard y Elder (1975), Bolstad y Johnson (1972), entre otros, han puesto de manifiesto que el otorgar refuerzo positivo aumenta la eficacia reactiva de la autoobservación.

e) Número de conductas autoobservadas.

De forma semejante a la cuestión de la exactitud y fiabilidad de las autoobservaciones, cuando el sujeto tiene que autoobservar más de una conducta a la vez se produce una baja en la reactividad de la autoobservación.

f) Naturaleza de la conducta a observar.

Los estudios de Peterson et. al. (1975), Romanczyk (1974) y Gottman y McFall (1972) han demostrado que la autoobservación es mucho más reactiva cuando las conductas a observar no son verbales de modo que también en esta variable se sigue un paralelismo con el problema de la exactitud.

g) Momento de realizar la autoobservación.

Esta variable hace referencia al hecho de realizar la autoobservación antes de que se produzca la respuesta o después. Kanfer (1970) afirma que registrar una conducta antes de que se produzca tiene la ventaja de romper la cadena de respuestas y proporcionar alternativas conductuales. El acierto de la afirmación teórica de Kanfer (1970) fue confirmado por los estudios de Rozensky (1974) y Bellack, Rozensky y Schwartz (1974).

h) Programación de la autoobservación.

Una variable última que se ha detectado como influyente en los efectos reactivos hace referencia a la programación para el registro de las autoobservaciones. Así Mahoney et al. (1973 a) y Fredericksen et al. (1975) han podido comprobar cómo una autoobservación y registro continuo, i.e., cada vez que se produce la conducta, ha aumentado los efectos reactivos en comparación a cuando se hace intermitentemente.

B) Sugerencias para aumentar la reactividad.

Tomando en cuenta las variables que se han comprobado como influyentes en los efectos reactivos de la autoobservación, se

podría sugerir a grandes líneas que para favorecer este efecto terapéutico se motive a los sujetos que van a realizar las autoobservaciones. Es lógico que cuando el sujeto no está motivado para el cambio, simplemente no prestará atención selectiva a la conducta que tiene que autoobservar. Ciertamente sería mejor que el sujeto estuviera motivado intrínsecamente para el cambio, pero no siempre sucede así, sobre todo en el caso de los niños, como ya hemos indicado anteriormente.

Otra serie de sugerencias para mejorar estos efectos terapéuticos provienen de la comprobación de que cuando los sujetos que se autoobservan conocen las metas u objetivos que tienen que conseguir con sus comportamientos, entonces es más fácil obtener no sólo exactitud sino también reactividad. Pero en muchos casos parece que no basta sólo conocer y tener metas u objetivos sino que se hace indispensable que los sujetos los interioricen, i.e., los hagan suyos y acepten interiormente la razón del cambio. En tal caso es mucho más probable esperar efectos terapéuticos porque los sujetos están intrínsecamente motivados.

Finalmente, otras dos sugerencias que se podrían hacer consistirían en proporcionar "feedback" y refuerzo al sujeto que se está autoobservando, i.e., informarle acerca de si está realizando correctamente el proceso y animarlo alabando sus esfuerzos para que mejore cada vez más. Finalmente se suele sugerir que tan sólo se seleccione una conducta para ser autoobservada.

C) Explicación teórica de la reactividad.

Varias veces se han hecho intentos de explicar el por qué la simple autoobservación produce efectos terapéuticos eficaces

en la lucha contra un comportamiento inadecuado. Dentro del contexto de los modelos teóricos de la autorregulación casi siempre se recurre a cuestiones de motivación, interés por el cambio, que son todas íntimamente ligadas con el mundo de valores del sujeto que le permiten establecer una comparación evaluativa entre su comportamiento real y su aspiración particular (su mundo de valores ideales) a través de los datos de la autoobservación, lo cual, a su vez, le permite tener satisfacción (refuerzo positivo) o tristeza (refuerzo negativo). Sin embargo, hay por lo menos dos intentos sistemáticos de explicación del problema que pasaremos a considerar a continuación, pero antes queremos constatar el hecho que también la simple observación exterior, en la tecnología de la modificación de conducta tradicional, produce efectos de alteración de la frecuencia de la conducta en la dirección deseada (Worrell y Nelson, 1974). Sin embargo, en este caso siempre se ha hablado de tener prudencia ya que normalmente se suele tratar de un espejismo que puede equivocar al terapeuta, al profesor dentro de su clase, etc., puesto que cuando una persona se siente vigilada en un determinado comportamiento, que sabe es inadecuado, y tal vigilancia es llevada a cabo por personas con autoridad o extrañas para ella, el comportamiento en cuestión baja en frecuencia momentáneamente por temor a las consecuencias avergonzosas, las cuales de no confirmarse o por habituación a la vigilancia, hacen que la conducta en cuestión vuelva a su frecuencia original e incluso se aumente. Es éste un caso muy típico en la escuela que suele darse sobre todo en alumnos rebeldes y engañosos en cuya historia personal han sobreabundado los castigos físicos dentro de la familia y en la escuela misma.

Volviendo a la reactividad de la autoobservación, Kanfer (1970) propuso un modelo mediacional de tres estadios para explicar

dicha reactividad: a) en el primer estadio el sujeto observa su conducta y la registra; b) en el segundo, evalúa su conducta conforme a unas normas o criterios establecidos a lo largo de su historia personal de aprendizaje y, c) en el tercero, tal persona se autorrefuerza por las conductas evaluadas positivamente y se autocastiga por las evaluadas negativamente.

A este modelo teórico mediacional de Kanfer (1970) se le opone el modelo de Rachlin (1974) que pretende no ser mediacional. Para este investigador, la autoobservación sirve al sujeto para recordarle las consecuencias últimas medioambientales correspondientes a su conducta que está autoobservando. Nelson (1977, p. 295) compara las dos posiciones de la manera siguiente: supongamos que se trata de la conducta de fumar; según Kanfer, la autoobservación de la conducta de fumar puede hacer disminuir su frecuencia porque el que se autoobserva se autocastiga mediante autoverbalizaciones como "debería dejar de fumar" o mediante privaciones intencionales como no ver un programa favorito de televisión por haber fumado, etc. En cambio, según Rachlin, la autoobservación de la conducta de fumar haría bajar su frecuencia porque tal autoobservación le recuerda al fumador las consecuencias últimas negativas medioambientales producidas por el acto de fumar como, por ejemplo, pobre salud, cáncer, gastos excesivos, etc.

De momento, éstas son las dos explicaciones más conocidas en el mundo de la investigación, aunque, como se puede apreciar, no ofrecen demasiadas oposiciones entre ellas ya que tienen muchos elementos en común como el énfasis en las consecuencias que provoca la autoobservación.

D) Relación entre exactitud y reactividad de la autoobservación.

¿Existe relación directa entre exactitud y reactividad de la autoobservación? Es decir, ¿a mayor exactitud mayor reactividad y viceversa? ¿Son independientes? En síntesis podemos decir que no existe mucha correlación entre ambas; sin embargo, sí se exige que haya alguna exactitud. En efecto, los estudios de Nelson y McReynolds (1971), Broden et al. (1971), Fixen et al. (1972), Herbert y Baer (1972), Lipinski y Nelson (1974 b), entre otros, han puesto de manifiesto que aun no habiendo exactitud en las autoobservaciones sí se ha comprobado la presencia de los efectos reactivos. No obstante, como ya hemos dicho antes, se exige un mínimo de exactitud en las autoobservaciones como apareció claro en el estudio de Peterson et al. (1975).

Es curioso el hecho de que aún no existiendo exactitud en las autoobservaciones dicho proceso haya producido y siga produciendo cambios en la conducta de los individuos, lo cual obliga a pensar que otros componentes del proceso son más potentes para producir el cambio de lo que normalmente se viene creyendo en el mundo científico de la autorregulación. ¿No sería necesario recurrir también a esa fuerza de voluntad o "willpower" que tanto rechazan los científicos de la conducta autorregulada, afincada naturalmente en una fuerte motivación para el cambio, en una decisión íntima del yo para modificar conductas inapropiadas, en una confianza en las propias fuerzas ("la persona saca fuerzas de flaqueza"), para explicar el hecho de que aún existiendo inexactitud en los datos (lo cual contraría a la ciencia objetiva) se produzcan cambios en la dirección deseada por el sujeto? Y en medio de una perspectiva cristiano-católica, ¿no sería posi-

ble recurrir a otros mecanismos como la presencia de la ayuda de la gracia? Esta es, por consiguiente, una cuestión abierta a la especulación y a la investigación en la que nuevamente se vuelven a juntar los campos de la ciencia que van desde la psicología y filosofía hasta la teología.

4.2.1.4 Procedimientos de autorregistro de la conducta autoobservada.

Pasemos finalmente a considerar la otra cara de la autoobservación, a saber, la cuestión de los autorregistros. En líneas generales, podemos afirmar que se trata más de una cuestión mecánica que propiamente especulativa, pero que forma parte integrante de todo el proceso y que como hemos venido diciendo, influye tanto en la exactitud como en los mismos efectos reactivos. Los individuos necesitan también en este caso ser entrenados para conseguir registrar sus autoobservaciones de una manera fácil, clara, exacta y fiable. Sin embargo, los procesos de autorregistro son más fáciles de enseñar debido a que se trata de cuestiones más mecánicas y terminales ya que están regidos por las condiciones esenciales previas de motivación y atención que son la base y fundamento del primer proceso de la autoobservación.

En este apartado vamos a sintetizar lo máximo todas las principales posibilidades de autoregistro con el fin de ofrecer un panorama lo más extenso posible de las técnicas en uso en los círculos científicos. Pero antes de empezar su descripción conviene señalar el criterio que se suele usar para elegir un método u otro: que el método elegido se adapte al tipo de conducta a observar y a los sujetos en cuestión (Kazdin, 1974a ; Thoresen y Mahoney, 1974; Nelson, 1977).

A) Método de las narraciones.

Consisten fundamentalmente en los llamados diarios de conducta en los que ordinariamente se registran los antecedentes y las consecuencias de la conducta como, reacciones sociales, pensamientos, sentimientos, comentarios externos e internos, etc., tanto antes como después de la emisión de los comportamientos. La finalidad de tales diarios, que pueden ser estructurados y no estructurados, consiste en detectar los estímulos discriminativos antecedentes y las consecuencias que gobiernan una conducta (target behavior) del tipo que sea (externa o interna, "overt or covert"). El diario estructurado recibe precisamente su nombre del hecho de que hay que registrar inmediatamente que se produce la conducta en cuestión, tanto los antecedentes como las consecuencias sin esperar a que pase el día para expresar algunos juicios en torno a ella. El diario estructurado sigue pues el modelo A-B-C como queda de manifiesto en los siguientes ejemplos:

MODELO A-B-C-

-

Diario de la conducta.

Antecedentes (A)	Conducta (B)	Consecuencias (C)
¿Cuándo sucedió?	Acciones	¿Qué sucedió como resultado?
¿Con quién estaba?	Pensamientos	¿Agradable o desagradable?
¿Qué estaba haciendo?	Sentimientos	
¿Dónde estaba?		

Tomado de Watson y Tharp, 1977, p.42.

Cfr. también Hay y Hay (1975); Thoresen (1975).

Registro de pensamientos y sentimientos

A	B	C
	Ej. Me dije a mí mismo que era una medianía tan sólo.	

A	B	C
Ví a una chica atractiva y me dije: "Ninguna mujer atractiva me gusta"	Volví el rostro para otro sitio.	

A	B	C
Domingo mañana: Estaba de mal humor	Amorrido (no hablé; sentimientos de tristeza).	Mi mujer me prestó mucha atención.
Martes tarde: sentimientos de frustración en mi trabajo	Amorrido	Mi mujer se me acercó y hablamos.

Cfr. Watson y Tharp (1977), pp. 43-45.

Como podemos observar, todos estos son ejemplos de variantes del esquema original basado en el modelo ABC. Por otra parte los diarios de conducta pueden ser escritos sirviéndose de hojas previamente preparadas conforme al modelo presentado o también pueden grabarse en magnetofón o comunicarse por teléfono.

B) Registro de la frecuencia.

Estos autorregistros son útiles cuando la conducta es discreta, i.e., cuando la duración entre un acto y otro de la conducta en cuestión no varía demasiado. Se suele utilizar papel para ir anotando cada vez que se produce la conducta, como por ejemplo los cigarrillos fumados durante el día. Dicho autorregistro puede llevarse también a cabo mediante monedas que se pasan de un bolsillo a otro, mediante contadores de golf, etc.

Watson y Tharp (1977) sugieren el siguiente esquema:

	Semana 1	Semana 2	Semana 3
Lunes	### /		
Martes	///		
Miércoles	///		
Jueves	//		
Viernes			
Sábado	/		
Domingo			

C) Autorregistro de la duración.

Este método se suele utilizar cuando la conducta a observar es más bien continua o no discreta, es decir, cuando varía mucho la duración entre los intervalos. Lo más común es usar cronómetros o relojes de pulsera modernos que pueden indicar el tiempo que ha durado una conducta, como por ejemplo, ver televisión, estudiar, estado de depresión, etc.

D) Autorregistro por muestreo del tiempo (time sampling)

Se puede utilizar para conductas no discretas y también

para discretas cuando su frecuencia es muy elevada de manera que el registro absoluto de todas y cada una de las frecuencias de la conducta, amén de resultar tedioso, puede ser imposible y costoso. El método consiste en dividir una unidad grande de tiempo, por ejemplo un día, en unidades más pequeñas, por ejemplo en medias horas. La técnica de autorregistro consiste en anotar tan sólo si ocurrió o no la conducta en ese intervalo de tiempo, método que Mahoney y Thoresen (1974) denominan del "todo o nada" (all-or-none).

Como se sabe por la estadística, la desventaja de este método consiste en que se pierde información relativa a la intensidad para poder comparar con otros intervalos, aunque se gane en tiempo y en facilidad. Pero ha habido intentos entre los investigadores para solucionarlo. Así, por ejemplo, Stumphauzer (1974) ha utilizado la escala 0-1-2-3 para intentar conseguir información relativa a la intensidad de la respuesta. El significado que el autor atribuye a la escala es la siguiente:

- 0 = No ocurrió la conducta.
- 1 = Ocurrió ocasionalmente.
- 2 = Ocurrió frecuentemente.
- 3 = Ocurrió muy frecuentemente.

E) Calificaciones (ratings).

Este método consiste en entregar a los sujetos que se van a autoobservar una hoja previamente preparada con una escala de diez puntuaciones en los que ellos han de expresar su juicio en relación con su conducta que generalmente es interna (covert). Son importantes en este contexto las escalas de Jackson (1972)

y la "Depressed Adjective Checklist" de Hammen y Glass (1975) y Lewinsohn (1974). Mediante dichas escalas, los sujetos van expresando día a día sus niveles de depresión y ansiedad que de otra manera sería muy difícil evaluar en cuanto a su intensidad. Pero hay un dato a tomar en cuenta que los mismos autores anteriormente citados han detectado, a saber, que mediante el uso de tales escalas no se han comprobado los efectos de reactividad que ordinariamente se suelen atribuir a la autoobservación.

F) Procedimientos pasivos o mecánicos.

La principal característica de esta clase de procedimientos de autorregistro consiste en que el sujeto no toma parte activa en su registro de manera que no se distinguen casi en nada de las tradicionales observaciones externas de la modificación de conducta. Sin embargo, actualmente está en boga su uso en los programas de autorregulación y se suelen utilizar también para comprobar la exactitud de las autoobservaciones de los sujetos como hemos dicho en su lugar. En algunos casos, se pide al sujeto que al final del día autorregistre, por ejemplo, todos los cigarrillos que se ha fumado durante el día, siendo éste el único acto que tiene que ejecutar en el proceso de la autoobservación. ¿Cuáles son estos procedimientos de uso en los círculos de los investigadores y terapeutas?

a) En cuanto a los aparatos mecánicos tenemos los inventos de Azrin y Powell (1968) que idearon una caja de cigarrillos que automáticamente registra el número de veces que se abre y los cigarrillos que se extraen. Azrin, Rubin, O'Brien, Ayllon y Roll (1968) también idearon otro aparato para registrar automáticamente las malas posturas corporales de los sujetos.

También se está usando la radiotelemetría para el registro de conversaciones como lo demuestra el estudio de Soskin y John (1963).

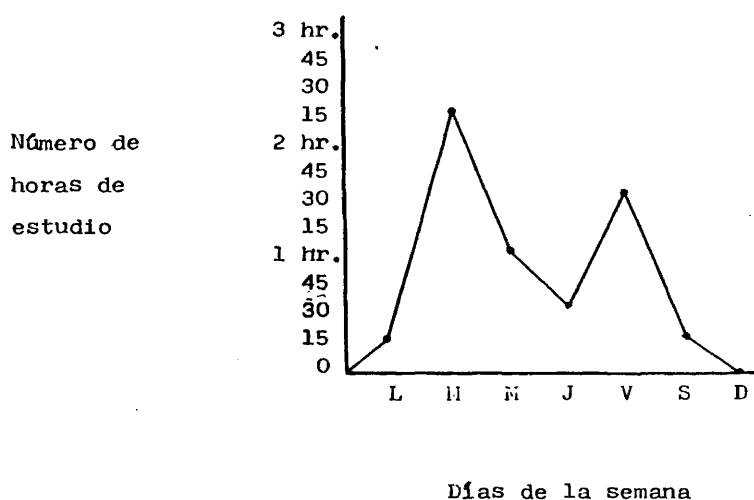
b) Por lo que se refiere a los procedimientos pasivos, éstos vienen a sintetizarse en los siguientes: recuento de los residuos o efectos secundarios de las conductas en cuestión (behavior by-products) como, por ejemplo, contar las colillas de cigarrillos al final del día, comprobar la variación de peso en las personas obesas; comprobar el tamaño de las uñas en aquellos que se las muerden; superar exámenes o ser promocionados de grado en las conductas de hábitos de estudio; nivel de alcohol en la sangre en las personas alcohólicas; análisis de orina en los drogadictos; monóxido de carbono en la respiración en los fumadores, etc.

Una advertencia general que conviene hacer es que todavía hoy no parece saberse si tales procedimientos producen efectos reactivos como lo hace la autoobservación ordinaria. Lógicamente cabría esperar que no, pero esto, como decimos, parece no estar comprobado aún. También hay que tener en cuenta que una de las variables que influyen en la exactitud y en la reactividad de la autoobservación, como es el feedback, del que ya hemos hablado anteriormente, también sufre un retraso significativo sobre todo en determinadas conductas y esto puede naturalmente repercutir en muchos aspectos del tratamiento y directamente en la reactividad de la autoobservación.

G) Comunicación de los datos.

Por último, hay otro aspecto dentro del autorregistro que

no conviene descuidar y que incluso, como afirma Kanfer (1975a), tiene efectos secundarios positivos; nos referimos lógicamente a la graficación de los datos. Es éste un aspecto mecánico que el individuo tiene que aprender antes de iniciar su autoobservación. Generalmente dentro del campo científico de la autorregulación se suele usar una gráfica cartesiana en donde el lugar de la abscisa está ocupado por las unidades de tiempo, día, hora, etc. y el de la ordenada por la frecuencia de la conducta o el porcentaje de tiempo, etc. Tomemos un ejemplo de Watson y Tharp (1977), autores en donde se encuentra una explicación amplia de todos estos aspectos a que venimos refiriéndonos en vistas a su aplicación práctica.



Conducta a autoobservar: número de horas de estudio
diarias

La gráfica suele cumplir, además de la información al tera-

peuta, las funciones de "feedback", refuerzo individual y social que son definitivas para el cambio y mejora de la conducta sobre todo cuando se trata de comportamientos externos.

4.2.2 Técnicas para el autocontrol de los estímulos antecedentes (stimulus control).

Aunque tradicionalmente se suele considerar que una conducta operante o instrumental es mantenida por las consecuencias reforzantes, los estudios sobre esta clase de condicionamiento han puesto de manifiesto que también es mantenida dicha conducta por los estímulos discriminativos o antecedentes que han sido asociados con la conducta reforzada.

La importancia que esto tiene para la autorregulación consiste en que si el individuo es capaz de identificar y manipular a su conveniencia los estímulos que ponen en funcionamiento su conducta inapropiada, entonces puede realmente autocontrolar su conducta. Skinner (1953) habla de este hecho en términos de que el individuo puede ejercer autocontrol evitando determinados estímulos o exponiéndose a otros que le ayudan a comportarse de otra forma alternativa.

En efecto, muchas veces a la persona no le queda otro camino, en su lucha contra determinadas conductas como las consumptivas (comer, beber, drogarse, fumar, etc), que la evitación de los estímulos discriminativos que, hablando metafóricamente, tienen encadenada a la misma persona y hacen que la conducta se produzca casi automáticamente o en un 99% de probabilidades, como puede ser juntarse con determinado grupo de amigos, ir a un sitio determinado, entrar a tal o cual bar, etc., circunstancias todas

que cada persona conoce en su interior. Pero cuando hablamos de evitación, estamos haciendo referencia a la vieja y tradicional sabiduría ascético-monástica que insistía en la necesidad de evitar las ocasiones para no pecar o para vencer las tentaciones más fácilmente, táctica que de una forma u otra recoge el antiguo testamento y el nuevo.

En el ejemplo que hemos citado de las conductas consumptivas, es difícil luchar contra ellas si no se produce la evitación de los estímulos discriminativos por la sencilla razón de que tales conductas son en sí reforzantes para el individuo de manera que exponerse a los estímulos que las provocan es como situarse en la boca del lobo ya que entonces la persona, científicamente hablando, ya no cuenta con las armas suficientes para luchar contra esa cadena semiautomática de respuestas de manera que es lógico que se produzca la conducta que precisamente no se quiere. Por consiguiente, aquel que pretenda dejar de fumar, es lógico que debe evitar llevar cigarrillos constantemente encima, por ejemplo, o tenerlos enfrente de su mesa de trabajo, etc.; el que pretenda dejar de beber, debe evitar entrar a los bares, comprar vinos y licores, etc.; el que quiere adelgazar, ha de evitar la visita diaria a los restaurantes y la consumición de alimentos de alto poder calorífico, etc.

Pero hablar hoy en términos científicos modernos de técnicas basadas en la manipulación de los estímulos antecedentes que controlan la conducta, puede parecer extraño y raro para el hombre de la calle; sin embargo, como ya hemos indicado, no es ni más ni menos que volver a la vieja sabiduría de antaño: evitar la ocasión. Mahoney y Thoresen (1974, p.39) describen esta cuestión en términos muy simples: la mayoría de la gente no se da cuenta que con mucha frecuencia emplean estrategias de auto-

control basándose en la manipulación de los antecedentes de la conducta, como cuando antes de irse a dormir ponen el despertador para levantarse a tiempo a la mañana siguiente, o cuando habiendo escrito una carta la dejan en un lugar muy visible para que no se les olvide echarla al correo, todo lo cual no es sino una predisposición deliberada de los estímulos que provocan sus conductas. Desgraciadamente, continúan los mismos autores, la gente no suele considerar estas tácticas como ejercicios de autorregulación debido a la mala concepción acerca del autocontrol que se ha heredado del pasado en cuanto que reservan el término autocontrol para aquellas terribles instancias de resistencia a la tentación.

Todo esto nos conduce, por tanto, a advertir que cuando hablamos de esta clase de técnicas dentro del contexto de la autorregulación y/o autocontrol, hablamos de modos de actuar sencillos y ordinarios destinados básicamente a evitar la conducta inadecuada o a hacer que se produzca aquel comportamiento deseado alternativamente, pero que hasta hoy no habían recibido atención científica en el sentido de la comprobación experimental de su eficacia(dentro de la ciencia positiva del análisis de conducta operante). Este conjunto de técnicas ("environmental planning" de Thoresen y Mahoney, 1974; Mahoney y Thoresen, 1974) suelen recibir el nombre genérico de "STIMULUS CONTROL TECHNIQUES".

La persona que se autorregula utilizando esta clase de técnicas posee básicamente dos alternativas: o bien puede manipular los estímulos antecedentes que controlan su conducta en orden a evitarla, o bien puede predisponer aquellos estímulos discriminativos adecuados para poner en marcha los comportamientos deseados. Kanfer (1975a) clasifica de la siguiente manera este tipo de técnicas:

- 1) Técnicas que alteran el medio físico de manera que la conducta indeseable sea imposible de producirse.
- 2) Técnicas que alteran el medio social de manera que las oportunidades de aparición de tales conductas sean controladas por los otros.
- 3) Técnicas para cambiar las funciones del estímulo discriminativo de manera que la conducta problemática quede restringida a un lugar.
- 4) Alteración de la condición física o psicológica de la persona para que se produzcan cambios en su conducta (cfr. Kanfer, 1975a, p.333).

En realidad, como podemos observar, la clasificación de Kanfer se puede reducir a las dos alternativas que hemos descrito en el párrafo anterior. Nosotros vamos a seguir más bien la clasificación de Watson y Tharp (1977) por parecernos más clara y explícita. Estos autores clasifican las técnicas de la siguiente manera: 1) Reducir el campo de los antecedentes ("narrowing antecedents"); 2) romper las cadenas conductuales ("breaking up the chains"); 3) cambiar la cadena conductual ("changing the chain of events"); 4) reflexionar antes de actuar ("building in pauses"); 5) Interrumpir la cadena de conductas para hacer un autoregistro ("interrupting a chain of events to make a record"); 6) predisponer nuevos antecedentes ("arranging new antecedents").

Es evidente que éstas y otras generalizaciones tienden a coincidir. Comencemos de inmediato a describir en qué consiste cada una de estas técnicas.

4.2.2.1 Estrechamiento del campo de los antecedentes (stimulus narrowing).

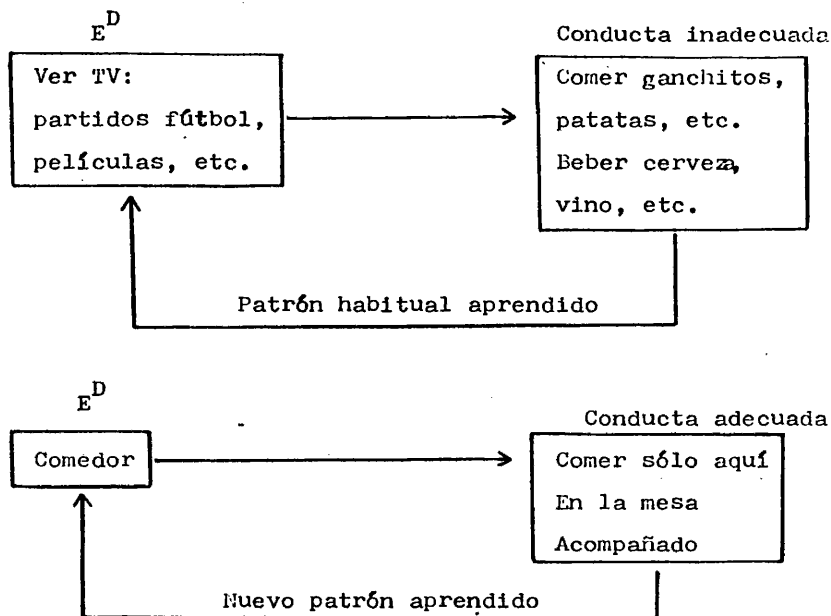
Esta técnica consiste en estrechar las condiciones circunstanciales (Kanfer, 1975a) en que la conducta ocurre, o como dicen Watson y Tharp (1977), la idea es estrechar el rango de situaciones que controlan la conducta hasta tal punto que dicho comportamiento casi sea imposible que ocurra (p. 161). Por ejemplo, comer única y exclusivamente en el comedor, en la mesa, en el mismo mantel, en presencia de otros, etc. (Stuart y Davis, 1972); fumar en un solo sitio, como por ejemplo, en una silla determinada y especial, en un sitio concreto (Nolan, 1968; Roberts, 1969); estudiar en una mesa determinada en donde no se pueden hacer otras actividades como escuchar radio, escribir cartas, señalar, etc. (Fox, 1962; Goldiamond, 1965a).

Mahoney y Thoresen (1974) explican la eficacia de estas técnicas con las siguientes palabras:

"When the cue is separated from the habitual behavior, an old and inappropriate pattern is terminated. Similarly, when appropriate responses are attached to new and more desirable cues, improved patterns are established - patterns such as eating low-calorie foods while seated at the dining-room table. The underlying premise in all of this, of course, is that eating behaviors are developed according to basic learning principles and may be altered by learning new patterns of behavior" (p.42).

Por consiguiente, según estos autores, la razón del éxito

puede deberse al hecho de que cuando un estímulo provocador de una conducta inadecuada es separado de la conducta habitual (por ejemplo, ver televisión y beber cerveza o comer patatas, etc.), se destruye un patrón de comportamiento y, viceversa, cuando se asocia un estímulo deseable a otra conducta también apropiada, se establece un nuevo patrón, como puede apreciarse en el siguiente esquema:

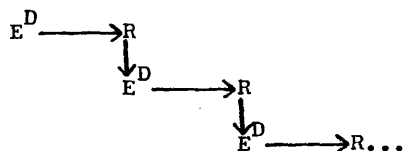


La técnica del "stimulus narrowing" puede combinarse, según Kanfer (1975a), con la técnica del aumento de coste de respuesta con resultados eficaces. Esta técnica consiste en establecer deliberadamente tantos requisitos antes de ejecutar la conducta y como condición para ello, que cuando ya se han cumplido, la persona o ya no tiene gana de fumar o de beber o de comer, etc. De esta manera se pretende reducir la frecuencia de la conducta inadecuada mediante la complicación de las exigencias de preparación

para poder dar esa respuesta, i.e., el ritual es lo suficientemente aversivo como para que ofusque las consecuencias positivas de la conducta. Por ejemplo, para poder fumar un cigarrillo, además de exigir que la conducta tenga lugar en un lugar determinado, a una hora concreta, etc., se puede exigir que se coloque lejos el paquete de cigarrillos, que se quite el mechero de su lugar habitual de forma que haya que ir a buscarlo, que se mastique un chicle antes o se coma un caramelo, que se coloque una boquilla al pitillo, etc.

4.2.2.2 Rompimiento de las cadenas conductuales.

Muchas conductas son el resultado de una larga cadena de respuestas en donde cada una de ellas es a su vez estímulo discriminativo para la siguiente, hecho que podríamos esquematizar de este modo:



En donde E^D equivaldría al estímulo discriminativo y R a la respuesta o conducta real.

Este es el caso de muchas conductas, pero principalmente el de las conductas consumptivas cuyo último eslabón viene a ser precisamente la conducta inadecuada como comer demasiado, beber o fumar excesivamente, consumir drogas, ir a los prostíbulos, etc., acciones que son muy difíciles de erradicar por los fuertes refuerzos que las acompañan.

Para estos casos se sugiere la técnica del rompimiento de la cadena conductual, que previamente hay que descubrir mediante la autoobservación, principalmente en los eslabones iniciales de la misma, lo cual viene a ser en realidad lo mismo que recomendaban los padres espirituales del yermo a sus monjes cuando les decían que había que matar al enemigo cuando era pequeño. En otras palabras, la técnica consiste en interrumpir la cadena de comportamientos previos que conducen hacia la conducta final en un momento en que el impulso todavía no es tan fuerte, i.e., en un estado primitivo. La eficacia de este procedimiento ha sido comprobada experimentalmente por diversos estudios de laboratorio, como por ejemplo, el de Ferster, Nurnberger y Levitt (1962), Bergin (1969), etc.

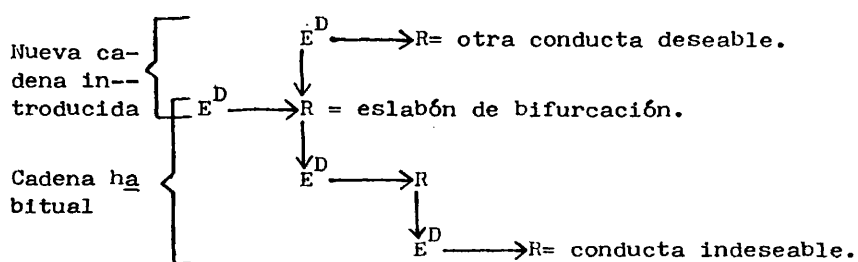
Normalmente acontece, como afirman Watson y Tharp (1977), que la gente reconoce como problemático únicamente el último eslabón de la cadena, pero no los anteriores, siendo que el problema radica muchas veces en los pasos primeros que se ejecutan habitualmente y de manera cuasi inconsciente. Así la gente suele decir: "Mi problema es que bebo o que fumo excesivamente", pero no se da cuenta que en realidad ese es el último de los pasos que da dentro de otro cúmulo de elbs concatenados que son en definitiva los responsables del último. Ignorar la importancia de los eslabones anteriores hace que muchos intentos de cambio de conducta, por parte de las personas afectadas por problemas, resulten en fracasos por la simple razón de que se ataca directamente el último de los eslabones que está fuertemente afincado y sostenido por las consecuencias reforzantes y/o por el medio social. En consecuencia, no hay que esperar a luchar contra el último de los eslabones sino que hay que buscar los del principio que lógicamente suelen ser más débiles.

Normalmente si se analiza con cuidado la cadena de respuestas que conduce a la conducta final, se suele encontrar un eslabón débil al principio que puede ser aprovechado para romper esa continuidad y reordenar la cadena conforme a las expectativas de mejoramiento del sujeto. Un ejemplo muy claro de la aplicación de la técnica del rompimiento de la cadena y reorganización intencional de la misma (manipulación intencional de los estímulos discriminativos), nos lo ofrece el estudio de Annon (1975) en donde presenta el caso de un bebedor que había llegado a la necesidad habitual de beberse una pinta de vodka antes de irse a la cama para poder dormir. Ante semejante problema, la persona en cuestión autoobservó la cadena de estímulos antecedentes que la conducían a tal comportamiento la cual estaba formada por los siguientes pasos: llegaba a casa, encendía el televisor que estaba en su habitación de dormir, iba al frigorífico, ponía unos cuantos cubos de hielo en un vaso, se servía vodka, entraba al baño a ducharse, se desvestía, se duchaba, se metía en la cama, se servía otro vaso de vodka y así sucesivamente. La cadena puede ser esa u otra parecida en la vida real de las personas, pero el caso es que siempre existe una cadena anterior de conductas que nos conducen a la conducta problemática final. La cuestión es identificar lo más exactamente posible sus pasos principales o los que son claves. En el caso en cuestión, el individuo bebedor de vodka reorganizó la cadena de comportamientos anteriores a la conducta final de la siguiente manera: decidió ducharse inmediatamente después de llegar a casa, retrasó la ida al frigorífico hasta haberse vestido y sustituyó coca-cola por vodka en su vaso. Como es evidente, el último paso supone mucho más que el simple rompimiento de cadena del que venimos hablando ya que exige un acto de verdadero autocontrol entendiéndolo, incluso, en el sentido tradicional de la palabra (willpower). Sin embargo, lo que sí está claro en

en este caso es que el rompimiento de la cadena de respuestas conducentes a la conducta problemática permitió la reducción de las probabilidades de ejecutar la respuesta problemática. Otro ejemplo, en este mismo sentido, lo encontramos en el estudio de Stuart y Davies (1972) referido en esta ocasión a la obesidad.

4.2.2.3 Cambiar la cadena conductual.

Esta técnica, ligeramente parecida a la anterior, consiste en alterar la cadena de respuestas en un momento inicial, pero esta vez introduciendo una nueva respuesta con el objeto de desviar la dirección habitual de la cadena conductual. En esquema sería como sigue:



Pongamos un ejemplo para que se comprenda el significado del esquema anterior: supongamos que el problema sea comer mucho entre las horas de la comida. La persona en cuestión autoobserva su cadena de respuestas que lo conducen a la conducta de comer entre horas y descubre que es la siguiente: primero se siente ligeramente aburrido o que no tiene nada que hacer; segundo, va hacia la cocina; tercero, abre el frigorífico y busca comida y, cuarto, la saca y se la come. Esta cadena puede interrumpirse en uno de sus eslabones iniciales introduciendo una nueva respuesta como puede ser que en lugar de ir a la cocina, tal persona llame

por teléfono a una amiga y por consiguiente pueda autocontrolarse desviando su atención y recibiendo refuerzo al mismo tiempo (Watson y Tharp, 1977 ; Tharp, Watson y Kaya, 1974).

Por consiguiente, esta técnica suele ser muy útil siempre y cuando no se puedan evitar los antecedentes problemáticos de la conducta. En el ejemplo hemos visto cómo sin evitar el antecedente problemático (sentirse ligeramente aburrida o sin tener nada que hacer) se ha logrado desviar la cadena de respuestas habituales y de este modo poder evitar la última respuesta problemática. En este caso, como en el anterior, aumentan al menos las probabilidades de que la última respuesta no se produzca.

4.2.2.4 Reflexionar antes de actuar (building in pauses).

Esta técnica consiste en retardar durante algunos segundos la respuesta ante un estímulo antecedente. Este espacio de tiempo permite a la persona serenarse y probablemente producir una respuesta diferente a la esperada ordinariamente. Esta estrategia está muy unida con el diálogo interior (self-talking) y con las autodirecciones verbales de las que hablaremos más adelante todavía dentro del contexto de la manipulación de los estímulos antecedentes de la conducta. La técnica "building in pauses" se recomienda especialmente ante las respuestas agresivas y Robin et al. (1975) la utilizó con mucho éxito en niños de edad preescolar y primeros grados de la escuela primaria dentro de la técnica general que denominaron "The turtle technique" (La técnica de la tortuga) a la que nos referiremos en la parte de nuestro estudio dedicada a la autorregulación y la educación.

Por consiguiente, esta técnica conocida ya desde antiguo por

por la humanidad ("antes de enfadarte cuanta hasta veinte" nos decían en la escuela), es útil para cuando las conductas de los otros nos sirven como antecedentes discriminativos que disparan sentimientos, opiniones, críticas, pensamientos, tanto en el fuero interno como en el externo (covert and overt). Pero también sirve para otros tipos de conducta como lo ha puesto de manifiesto el estudio de Stuart (1967) relativo a la obesidad y en el que las ocho mujeres obesas una de las técnicas que utilizaron fue la de hacer pausas entre cucharada y cucharada al comer.

La eficacia tradicionalmente comprobada de esta técnica y hoy en día confirmada por la experimentación conductual, podría explicarse en opinión de Watson y Tharp (1977), por el hecho de que la introducción de la pausa antes de ejecutar la respuesta esperada y ordinaria viene a ser en realidad otro estímulo discriminativo antecedente introducido deliberadamente por la persona que puede llevarla a producir otra respuesta diferente. Esto vendría a coincidir con la técnica anterior ya que realmente se introduciría un nuevo elemento o una desviación en la cadena habitual de comportamientos que llevan a la conducta problemática.

Esta técnica, como las anteriores, pero principalmente ésta, creemos que tiene una gran aplicación en la educación, sobre todo para el comportamiento reactivo del profesor dentro del aula ante alumnos problemáticos o que simplemente "no le caen bien", realidad muy ordinaria dentro de las escuelas en donde ante un simple mal comportamiento de dichos alumnos, el profesor se dispara en insultos y a veces en castigos sin reparar siquiera en la mala enseñanza que está dando a sus alumnos al ofrecer modelos de comportamiento totalmente deseducativos. También creemos que tiene mucha importancia dentro del ámbito de la familia puesto que

los padres disparan sus conductas agresivas contra los hijos muchas veces de forma automática cuando éstos desobedecen o simplemente no se callan. En ambos casos ordinarios de la vida es imprescindible que profesores y padres de familia realicen una autoobservación cuidadosa de cuáles son los antecedentes que realmente disparan sus actitudes para poder introducir ese elemento de pausa en los momentos más adecuados o una nueva conducta que rompa el encadenamiento habitual de agresividad.

4.2.2.5 Interrumpir la cadena conductual para hacer un autorregistro.

La técnica presente consiste en que la persona afectada por una conducta problemática autorregistre la intensidad de la misma o su frecuencia cuando ha comenzado a producirse. El efecto que han comprobado los investigadores (Stuart, 1967; Kanfer, 1975a; Goldiamond, 1965a; Kazdin, 1974 a), es que la conducta problemática desaparece debido probablemente a que se produce una interrupción en la cadena al introducir una nueva conducta en ella que también funciona como pausa para producir nuevos comportamientos más adecuados. También se ha podido comprobar que la eficacia de la técnica aumenta, como en los casos anteriores, si se hace el autorregistro en los primeros momentos en que ocurre la conducta. Un ejemplo de la aplicación de esta técnica es el caso ya tan conocido de una pareja matrimonial cuyo problema radicaba en las constantes discusiones que entablaban entre ellos. La pareja decidió utilizar como técnica grabar en un magnetófono sus discusiones como medio de autoobservación para poder establecer la línea de base de su comportamiento inadecuado. Lo curioso fue que cuando empezaban a discutir corrían inmediatamente en busca del magnetófono, pero cuando

regresaban ya habían olvidado el tema de la discusión. Es decir, el acto del autorregistro tiene como función desviar la atención mediante la pausa hacia otros comportamientos alternativos.

4.2.2.6 Predisponer nuevos antecedentes.

Como indicábamos al principio, en la introducción a las técnicas denominadas "stimulus control", hay dos alternativas básicas en cuanto a la manipulación de los antecedentes de una conducta: o bien se manipulan los existentes para alterar la intensidad o frecuencia de una conducta, o bien se crean nuevos antecedentes que ayuden a provocar una nueva conducta. A este segundo caso nos vamos a referir a continuación.

Básicamente la técnica consiste en arreglar de tal modo los estímulos discriminativos que conduzcan a una conducta determinada buscada intencionalmente y no a otra, teniendo en cuenta que tales estímulos pueden no estar funcionando como antecedentes sino que hay que crearlos. Dentro del mundo de los científicos tales técnicas reciben también el nombre de "prearrangement of response consequences" o predisposición de las consecuencias de la conducta.

Muchas son las formas en que una persona puede predisponer estímulos que modifiquen su comportamiento problemático que, según Mahoney y Thoresen (1974), pueden ir desde ingerir fármacos para luchar contra la bebida excesiva (como la disulfiram o droga antiabuso cuyos efectos consisten en provocar vómitos en aquellas personas que habiéndola tomado por la mañana o antes de ir a una fiesta, prueban aunque tan sólo sea una gota de alcohol); usar dispositivos mecánicos aversivos como el invento

de Azrin (1968) consistente en un paquete de cigarrillos que al abrirse proporciona descargas eléctricas; servirse de los demás, como por ejemplo del esposo o la esposa, que se comprometen a recordar el compromiso de no comer tal o cual cosa, de no beber, fumar, etc., o que se encargan de recordar a la persona en cuestión su posible cáncer, la prohibición del médico, la situación económica, etc., o que se comprometen a alabar o vituperar los buenos o malos comportamientos de acuerdo con los compromisos anteriores contraídos por el sujeto cuya conducta es problemática; hasta servirse de ingeniosas predisposiciones de los estímulos antecedentes, como los de las personas obesas que colocan un poster de un cerdo en la puerta del frigorífico para evitar comer sin orden ni concierto, o la colocación de posters alegres (caras sonrientes, optimistas, etc.) en el caso de las personas con tendencia continua a la depresión, comprometiéndose a que cada vez que los miren han de hacer un pensamiento positivo sobre sí mismos, o la colocación de un reloj dentro del aula para ayudar a los maestros a que cada cierto tiempo lo miren y pronuncien dentro de sí autoverbalizaciones positivas respecto a su trabajo, etc., etc.

Como podemos fácilmente observar, la técnica de la predisposición de los estímulos o arreglo previo de las consecuencias de la conducta nos conecta de inmediato con otras técnicas subsidiarias dentro del campo de la manipulación de los estímulos antecedentes para luchar contra la conducta indeseable. En efecto, la desviación de la atención, la interrupción de una cadena, sea para tomarse una pausa sea para introducir una nueva respuesta, la predisposición de los estímulos para poder conseguir una evitación de la respuesta problemática o la presencia de una conducta adecuada, constantemente hacen relación al diálogo interior (como lo hemos anotado anteriormente) y con los llamados compro-

misos para el cambio que, dentro de las técnicas de la autorregulación con base en el aprendizaje psicosocial, recibe el nombre de "contingency contracting" o compromiso para el cambio sobre el que se hacía tanto hincapié en el modelo teórico de la autorregulación de Karoly (1977) y de Kanfer (1975a; 1976). Este compromiso para el cambio puede ser el elemento cognitivo mediador más importante en esta faceta de la autorregulación que va a regir todos los procesos subsiguientes siendo los resultados positivos o negativos una función del mismo. Y por aquí conectamos nuevamente con la concepción tradicional del autocontrol como un acto volitivo y voluntario para imponer orden en el caos, señorío de la parte superior sobre la inferior. En cualquier caso, haya coincidencia o no, siempre se ve claro que la cuestión de la autorregulación o el autocontrol, el éxito o el fracaso en la lucha contra los comportamientos que no le convienen a la persona por decisión propia o influida por los demás, es una cuestión de compromiso personal consigo mismo en búsqueda de la virtud natural o sobrenatural.

Pero antes de pasar a referirnos a estas otras técnicas cognitivas en el contexto del llamado "stimulus control", vamos a intentar ofrecer una síntesis del estado más o menos actual de la investigación de las técnicas y su eficacia comprobada en la última década.

4.2.2.7 Principales conductas tratadas mediante técnicas "stimulus control".

Las principales conductas que han recibido un tratamiento autorregulativo mediante técnicas cuya base radica en la manipulación de los estímulos antecedentes son:

- A) Obesidad: Goldman, Jaffa y Schachter (1968); Schachter (1967); Schachter y Gross (1968); Stuart (1967); Ferster, Hurnberger y Levitt (1962); Harris (1969); Penick, Fillion, Fox y Stunkard (1974).

Todos estos estudios han puesto de manifiesto que los malos hábitos de comer están controlados por estímulos discriminativos antecedentes en el mundo externo más que por la necesidad interior del hambre. Todos ellos utilizan programas de autorregulación basados en la técnica "stimulus control" y su común denominador consiste en ir estrechando poco a poco las situaciones y el tiempo en que se puede comer, como por ejemplo, se le pide a las personas que no coman mientras realizan otras actividades como leer, ver la televisión, etc., con el propósito de suprimir la función de estas actividades como estímulos discriminativos para la conducta de comer.

De entre todos estos estudios son mayormente importantes los de Stuart (1967) y los de Penick et al. (1974) que llegan incluso a determinar otra serie de subtécnicas para ayudar a la autorregulación de la obesidad como son las siguientes:

- a) Limitar los estímulos que se asocian con el comer.
- b) Evitar comer movidos por la razón de no desperdiciar la comida como en el caso de las madres que se comen la comida que han dejado sus hijos para no tirarla.
- c) No comer antes de tiempo sino esperarse a que esté todo servido para poder empezar a comer.
- d) Tener a disposición alimentos que engorden menos en

lugar de los que posean más calorías aunque apetezcan más.

- e) Alterar el proceso de comer, como por ejemplo, comer más despacio, masticando bien, guardando pausas entre una cu charada y otra.
 - f) Modificar los estímulos fisiológicos para comer, i.e., no comer siempre que se sienta el estómago vacío que no hay que confundir con el hambre.
 - g) Predisponer estímulos sociales que animen a comer adecuadamente.
 - h) Idear otra clase de respuestas para los estados emocionales que conducen a comer (Cfr. Mahoney y Thoresen, 1974, pp. 41-42).
- B) Conducta de fumar: Nolan (1968); Ober (1968); Upper y Meredith (1970, 1971); Roberts (1969); Shapiro, Schwartz, Tursky y Shnidman (1974).

Estos estudios, como el caso de la obesidad, también tienen como denominador común el ir restringiendo el sitio y el tiempo de fumar para hacer más difícil la emisión de la respuesta. En el caso de Roberts (1969), ya es clásico el uso de su "special smoking chair" y en el de Shapiro et al. (1974) el uso de un dispositivo mecánico especial que avisa con un zumbido la hora de fumar, pasado el cual ya no es posible hacerlo. Los intervalos de tiempo entre un zumbido y el otro pueden ser manipulados previamente por la persona según vaya consiguiendo éxitos en su programa de autorregulación.

C) Malos hábitos de estudio: Goldiamond (1965 c) ; Fox(1962).

D) Problemas matrimoniales: Goldiamond (1965 c).

4.2.2.8 Problemas relativos a la eficacia de
las técnicas "stimulus control".

Mahoney (1974) distingue dos apartados en este campo:

A) Estudios que investigan el rol de los estímulos
para iniciar o terminar una cadena de respuestas.

B) Estudios que investigan el rol de las variables de
atención para modificar las conductas problemáticas.

Por lo que se refiere al primero de los grupos, muchos estudios han utilizado las técnicas "stimulus control" para interrumpir o establecer una cadena de respuestas y se puede decir que han tenido éxito en la automodificación de los malos hábitos de comer los siguientes estudios: Ferster, Nurnberger y Levitt (1962), Stuart (1967) y Harris (1969). En cuanto a la automodificación de los malos hábitos de estudios se puede decir que ha tenido éxito el estudio de Fox (1962); en el tratamiento autorregulativo de los problemas matrimoniales ha conseguido éxito el estudio de Goldiamond (1965 c) y en la conducta de fumar han conseguido éxito Nolan (1968), Roberts (1969) y Upper y Meredith (1970). Todos estos testimonios, por lo tanto, abogan por la eficacia comprobada experimentalmente de las técnicas apoyadas en la manipulación de los estímulos antecedentes de la conducta.

Por lo que se refiere al segundo grupo, tenemos todos los estudios centrados en las contribuciones relativas de la auto-observación que está íntimamente relacionada con la percepción de los antecedentes y cuyos efectos de reactividad, que se manifiestan en un descenso de la frecuencia o intensidad de las conductas o en su desaparición, ya hemos analizado anteriormente.

4.2.3 Autodirecciones verbales (self-instructions).

Como hemos dicho antes, las técnicas netamente conductistas de la manipulación de los estímulos antecedentes están íntimamente conectadas con las autodirecciones verbales que la persona aquejada de un comportamiento problemático se dice a sí misma tanto en el momento de emitir esa conducta no querida como cuando está intentando luchar contra ella. El diálogo interno de nosotros con nosotros mismos ha recibido últimamente mucha atención por parte de los psicólogos de la tendencia psicosocial dentro de los cuales es ya una figura muy relevante Donald Michenbaum con sus estudios sobre las verbalizaciones internas o "what persons say to themselves" y su tecnología autorregulativa basada en esta realidad. Destaca además, aunque en un sentido un poco diferente, la obra de A. Ellis con sus estudios sobre los juicios irracionales que están en la base de muchas conductas erróneas externas y su tecnología conductual que recibe el nombre de "psicoterapia racional emotiva". Adentrémonos un poco dentro de este mundo psicológico hoy estrechamente relacionado con el autocontrol conductista al que venimos haciendo referencia.

Pero entrar en el campo de las autoverbalizaciones quiere decir acercarnos al ámbito de los "hechos privados" ("private events") e íntimos de la persona, i.e., al campo de lo que pen-

samos, imaginamos y sentimos, cómo la persona percibe, anticipa y evalúa sus actos conductuales y hechos sociales. Por consiguiente, entramos en un área delicada, pero a la vez excitante que constituye el último de los intentos de la teorización e investigación conductual.

4.2.3.1 Definición de la técnica.

Esta técnica se basa en los monólogos internos que toda persona sostiene consigo misma. Estos monólogos dependen de la manera propia y particular de cada persona de percibir los estímulos exteriores o interiores. La persona etiqueta para sí misma esta percepción de manera que es en este etiquetamiento verbalizado o imaginado en lo que consisten los monólogos a que nos referimos.

Poca importancia se había dado a estos monólogos, pero desde hace poco tiempo para acá han ido cobrando importancia y son sujeto de atención creciente por parte de los investigadores de la conducta. Una conclusión que ya se ha avanzado es que los monólogos internos juegan un papel muy importante en la determinación y control de la conducta.

Las autodirecciones verbales incluyen el uso sistemático de ciertas autoverbalizaciones que vienen a ser en realidad órdenes verbales que la persona se da a sí misma de forma paralela a las instrucciones que se reciben del exterior, antes, durante y después de una conducta problemática, como cuando nos decimos: ¡tranquilo! ¡relájate! ¡calma! ¡no pasa nada! Mahoney y Thoresen (1974) opinan que el uso de las autodirecciones verbales se parece mucho a los métodos de la meditación

trascendental y a la autohipnosis o autorrelajación que vienen a reducirse a diversos tipos de autodirección verbal. En efecto, durante la meditación trascendental, por ejemplo, la persona tiene que repetir continuamente una frase sin significado o ir contando el número de respiraciones, etc.

En síntesis, las autodirecciones verbales siguen el mismo camino que las instrucciones verbales externas de cómo hacer una cosa que la investigación ha demostrado que colaboran eficazmente en la modificación de conductas problemáticas. La condición que se les exige es que sean tan claras y directas como las instrucciones externas. Es decir, las autodirecciones verbales son simples órdenes acerca de lo que uno debe hacer y su objetivo podríamos resumirlo diciendo que es una técnica para enseñar a los sujetos la habilidad de hablarse a sí mismos de forma adecuada a fin de poder controlar su conducta (Shaffer, 1947). En otras palabras, el objetivo de la técnica no es de ningún modo remediar la ausencia de autoverbalizaciones, sino más bien hacer que los sujetos se hagan conscientes de su diálogo interior que mediatiza sus conductas y a la vez entrenarlos para producir verbalizaciones correctas incompatibles con las conductas problemáticas (Meichenbaum y Cameron, 1974).

4.2.3.2 Perspectiva histórica.

Como afirman Meichenbaum y Cameron (1974), el intento de tomar en cuenta las autodirecciones verbales, el diálogo interior, no es nuevo sino que tiene una larga historia sobre todo en el campo educativo y en las terapias semánticas que han hecho hincapié en los factores cognitivos y en las autoverbalizaciones desadaptadas. Los autores citan, por ejemplo, a Coue (1922),

Korsybski (1933), Kelly (1955), Phillips (1957), Ellis (1963), Blumenthal (1969).

Sin embargo, no ha sido sino hasta la década de los setenta cuando el campo de las autoverbalizaciones cobró cuerpo sobre todo en su dimensión aplicada a diversos tipos de sujetos (niños y adultos; neuróticos, esquizofrénicos, normales, etc.). Quizá se pueda afirmar que fue la psicología rusa la que inició propiamente el estudio experimental del rol de las autoverbalizaciones y su posibilidad de manipulación y/o entrenamiento con fines de autocontrol de la conducta de las personas, sobre todo de los niños en edades muy tempranas y escolares. Así en el estudio que Luria llevó a efecto en 1961, el investigador llegó a la conclusión de que los niños antes de los cuatro años son incapaces de autorregular su conducta motora mediante autoverbalizaciones. A este autor y a otra serie de investigadores rusos haremos referencia más adelante cuando hablemos de la autorregulación y la educación donde tendremos oportunidad de exponer más ampliamente las conclusiones a que se ha llegado mediante el uso de las auto-direcciones verbales para autorregular la conducta infantil.

Otro paso dentro del desarrollo del estudio de la influencia de las autoverbalizaciones en el autocontrol de la conducta fue dado por Bem (1967) que sometió a examen la afirmación de Luria y que llegó a demostrar que bajo condiciones de entrenamiento, los niños de tres años son capaces de autodirigirse verbalmente para controlar su conducta. Bem (1967) es un ejemplo de la problemática que se estableció entre los psicólogos rusos y americanos (fundamentalmente) a raíz de las afirmaciones de Luria (1961).

Pero probablemente el estudio que ha venido a constituir

piedra fundamental dentro del área que nos ocupa, ha sido el de Meichenbaum y Goodman (1971) que hoy por hoy es de obligada referencia. Estos autores entrenaron a chicos denominados hiperactivos e impulsivos (cuya característica fundamental consiste en que actúan sin meditar su acción de manera que suelen oponerse corrientemente a los chicos reflexivos) a administrarse autodirecciones verbales. Durante el entrenamiento, el experimentador mostró modélicamente la forma de realizar varias tareas como colorear figuras, trazar líneas, hacer dibujos, descubrir el error en dos figuras aparentemente idénticas, etc., y mientras iba realizando cada tarea, describía verbalmente lo que iba haciendo de manera que se oía exteriormente su propia verbalización del problema y de vez en cuando se reforzaba positivamente. Las autodirecciones verbales que utilizaron los investigadores a que nos estamos refiriendo fueron las siguientes:

"Bien, ¿qué tengo que hacer? Quieren que copie este dibujo. Tengo que ir lento y con mucho cuidado. Bien, dibujo la línea hacia abajo, más hacia abajo, bien; luego a la derecha, ya está; ahora hacia abajo un poco más y a la izquierda. Bien, hasta aquí lo he hecho muy bien. Recuerda, debes ir lento. Ahora nuevamente hacia atrás. No, era hacia abajo. No importa. Borro la línea con cuidado...bien...aunque cometa errores puedo ir lenta y cuidadosamente. Bien, tengo que ir hacia abajo. Terminado. Lo he conseguido" (Meichenbaum y Goodman, 1971, p. 117).

Estos chicos hiperactivos e impulsivos fueron entrenados a autodirigirse verbalmente mediante el apoyo de otras técnicas a las que haremos referencia más adelante, a saber, "modeling" o

aprendizaje observacional, "fading" o debilitamiento del proceso verbal externo hasta llegar a implantarse tan sólo el diálogo interior y refuerzo positivo verbal. El estudio de Meichenbaum y Goodman (1971) tuvo tanto éxito que ha sido repetido por muchos otros investigadores.

Otro estudio que merece también reseñarse en este hito histórico es el perteneciente a O'Leary (1968) que también investigó el problema de las autodirecciones verbales en los niños con problemas escolares y encontró que esta técnica es muy útil y eficaz para ayudar a los sujetos a resistir la tentación de hacer trampa o engañar al maestro. Finalmente, cabe reseñarse el estudio de Homme (1965 b) que describe el uso de "coverants" o contratos verbales autoadministrados para aumentar la posibilidad de que ciertas conductas ocurran, como por ejemplo, "tan pronto como termine este deber, veré la televisión".

4.2.3.3 Eficacia de las autodirecciones verbales.

Actualmente se considera el entrenamiento en el uso de autodirecciones verbales para autocontrolar conductas inadecuadas como sumamente eficaz. Los estudios que han puesto de manifiesto esta eficacia, son, entre otros, los siguientes: Bem (1967), Meichenbaum y Goodman (1971), Hartig y Kanfer (1973), Spates y Kanfer (1975), Kanfer y Zich (1974), O'Leary (1968), Monahan y O'Leary (1971), Palkes, Stewart y Kahana (1968), Meichenbaum y Cameron (1974), Meichenbaum y Cameron (1972 b), Meichenbaum (1969), Meichenbaum (1977), etc.

Todas estas investigaciones han puesto de manifiesto que las autodirecciones verbales (self-instructions) conducen a un mayor autocontrol de las acciones propias, ya que los suje-

tos en experimentación casi siempre han sido puestos ante acciones atractivas, diríamos ante tentaciones, para violar una norma o ley facilitándoles el camino para ello y, sin embargo, han logrado un mayor control de su conducta mediante las autodirecciones verbales en comparación con aquellos otros individuos que puestos en la misma situación no han hecho uso de tal técnica. Por otra parte, el uso de las autoverbalizaciones se extienden cada vez más y forma parte activa de los componentes experimentales en los diversos paradigmas de investigación de los procesos de la autorregulación.

4.2.4 La técnica "coping" o hacerse con la situación.

Dentro del contexto del uso de las autodirecciones verbales para autocontrolar la conducta, Kanfer y su equipo han llegado a establecer una nueva técnica que han designado con el nombre de "COPING" que viene a significar hacerse con la situación y que tiene su aplicación en aquellas situaciones o conductas en que la persona literalmente tiende a perder los estribos como es el caso del pánico que puede producir la obscuridad en los niños, el temor irracional que se apodera de las gentes ante una noticia amenazadora, el nerviosismo ante un examen, etc., circunstancias todas en que la realidad domina a la persona y llega a amenazarla debido a que ha etiquetado irracionalmente la situación y se autoconviene de que no puede hacer nada, de que todo está perdido, etc., llegando incluso a situaciones límite de desesperación, neurosis obsesiva, impotencia, pasividad, etc.

El término "coping" expresa un énfasis en el poder positivo

del niño o de la persona para hacer algo sobre el problema en vez de que ese énfasis se ponga en reducir el estímulo amenazante en medio de una lucha irracional contra él. Kanfer (1975 b) sugiere que se enseñe a los niños a que se "hablen a sí mismos" para que mediante estas autoverbalizaciones adecuadas aprendan a reducir la ansiedad.

La técnica "coping" ha sido estudiada en una investigación llevada a cabo por el mismo Kanfer, Karoly y Newman (1975) en la que se entrenó a niños para vencer el miedo a la oscuridad mediante tres tipos de autoverbalizaciones: a) grupo primero: "Soy un chico (chica) valiente. Puedo cuidarme en la oscuridad"; b) grupo segundo: "La oscuridad me divierte. Hay cosas estupendas en la oscuridad" ; c) grupo tercero: "María tenía una ovejita . La lana era blanca como la nieve". Como podemos observar, el primer grupo hace hincapié en la fuerza o poder de los individuos para hacer frente a la situación amedrentadora y hacerse con la situación; mientras que el segundo grupo pone el énfasis en el estímulo mismo y la verbalización intenta destruir sus cualidades amedrentadoras y, finalmente el tercer grupo prácticamente no hace nada ante la situación puesto que su autoverbalización es totalmente neutra o al menos así fue la intención de los investigadores. Los resultados pusieron de manifiesto una mayor tolerancia de la oscuridad (situación amedrentadora) en aquellos niños que utilizaron las autoverbalizaciones que ponían el acento en el poder personal para enfrentar la situación, i.e., el primer grupo, aunque también los demás grupos vieron afectada su resistencia con el simple uso de las autoverbalizaciones (más los del segundo grupo que los del tercero), lo cual viene también a confirmar la presencia de otro elemento funcional en el uso de las autoverbalizaciones, a saber, su poder de distrac-

ción de la situación estimulante. Esto quiere decir que la atención juega un papel fundamental en la lucha contra las conductas inadecuadas y principalmente en situaciones de peligro, amenaza, ansiedad, tentación y posposición de una gratificación.

Kanfer et al. (1975), autores de la investigación, sugieren como aplicación educativa lo siguiente:

"Lo que debemos hacer en estas situaciones es enseñar al niño unas frases específicas, cosas que queramos que diga, que ponen de relieve su capacidad, su aptitud para hacer una cosa determinada, y después que seleccionemos el contenido que pone de manifiesto sus propias habilidades, en vez de limitarnos a reducir las reacciones temerosas respecto al estímulo directamente" (cfr. Kanfer, 1975b, p. 246).

4.2.5 La "terapia racional emotiva" de A. Ellis.

Albert Ellis (1957) propugnó la llamada "Rational emotive therapy" cuyo postulado fundamental consiste en suponer que los desórdenes psicológicos derivan de modelos de pensamiento irracionales que se manifiestan en aquello que los individuos se dicen a sí mismos sea implícita o explícitamente, ante una situación problemática. Por ejemplo, un modo de pensar irracional está respresentado por la convicción en muchas personas de que la existencia de un acontecimiento del pasado que influyó fuertemente en su vida, ha de seguir influyendo indefinidamente en el futuro en lugar de convencerse de que se puede aprender de la experiencia del pasado pero no ser sus víctimas para siempre.

Es decir, el punto central de la tesis de Ellis es que los modelos de pensamiento irracional (mejor diríamos ilógico) son los responsables de la mayoría de los problemas de la experiencia cotidiana. Los hechos con que a diario nos encontramos pueden no ser en sí traumáticos, pero es la persona la que los convierte en tales en la medida que les aplica un modelo de pensamiento irracional, i.e., el problema no surge del hecho en sí sino de la manera de interpretarlos cognitivamente, en una palabra, de etiquetarlos verbalmente.

Como se recordará, cuando hablamos de las raíces históricas de la autorregulación dijimos que la "terapia racional emotiva" de Ellis tenía su base en los trabajos de Dollard y Miller (1950) que afirman que las reacciones de miedo ante una situación son muchas veces producidas por el individuo mismo mediante la etiqueta o nombre que les pone ("cue-producing responses"), sea que lo pronuncie exteriormente o que se quede en su interior, más que por la situación u objeto en sí. De esta base teórica, que ha recibido comprobación experimental, es de donde surge toda la corriente terapéutica llamada "COGNITIVE RELABELING" cuyo objetivo básico consiste en intentar que las personas mismas corrijan sus verbalizaciones, etiquetas o juicios erróneos que suelen dar a determinados hechos (debido a la influencia del pasado y a su historia personal) que de por sí no son problemáticos.

La técnica "cognitive relabeling" puede tener diversas manifestaciones como la técnica de la "terapia racional emotiva" de Ellis o simplemente el uso de autoverbalizaciones (Velten, 1968) destinadas a autocontrolar los estados emocionales cognitivos del individuo tanto en situaciones de estimulación placentera como aversiva. Velten, al que acabamos de citar, encontró que

los estados de ánimo cambiaban en función de las verbalizaciones que se leían a sus sujetos de experimentación.

4.2.6 La técnica "contingency contracting" o contratos de contingencia.

Dentro del marco de la autorregulación más bien deberíamos hablar de "self-contingency contracting" o autocontratos de contingencia. Sin embargo, casi nunca se suele hablar de este modo porque el contrato de contingencia casi siempre, o al menos ordinariamente, suele hacer referencia a dos sujetos que contratan sobre algo, pero en el caso de la autorregulación es el mismo individuo el que se compromete consigo mismo a poner en marcha un programa de autocontrol destinado a intentar el cambio de un determinado comportamiento que juzga inadecuado, mientras que en la modificación de conducta tradicional era el terapeuta el que hacía firmar al cliente un contrato de contingencia para asegurarse de que contaba con su colaboración para dejar vía libre al terapeuta.

Los contratos de contingencia operan a todo lo largo del desarrollo de un programa de autocontrol, pero dicen mayor relación a la etapa previa del programa puesto que es el momento en que un individuo, que tiene conducta problemática, se compromete consigo mismo a cumplir las exigencias de un programa. Por consiguiente, los contratos de contingencia son elementos técnicos que tienen que ver mucho con las técnicas de la manipulación de los estímulos antecedentes de la conducta ya que en ellos aparece muy claramente expresada la decisión por parte de la persona de poner determinados medios indispensables para conseguir ciertos comportamientos, para evitar estímulos discriminativos que la conducen irremisiblemente a comportarse inadecua-

damente, para manipular las consecuencias de su comportamiento futuro estableciendo claramente en las cláusulas del contrato lo que sucederá si cumple o no su compromiso, para manipular y predisponer la ayuda, alabanza o vituperio de otras personas de cara a su comportamiento, etc. Todo esto no es otra cosa, a nuestro entender, que un resumen de las técnicas referentes a la manipulación de los estímulos discriminativos o a la manipulación de las consecuencias de la conducta que caen dentro del campo de los antecedentes, razón por la cual presentamos en este lugar los contratos de contingencia y no en otro sitio.

¿En qué consisten los contratos de contingencia, dentro de un marco teórico de la autorregulación y/o autocontrol? ¿Cuáles son sus características esenciales ordinariamente asignadas por los investigadores? ¿Cuáles sus exigencias?

El autocontrato es una forma técnica de autocontrol (Mahoney y Thoresen, 1974) mediante la cual un individuo se compromete consigo mismo a comportarse de un modo determinado. Mediante el autocontrato, el individuo revela su propósito de cambio de modo que desde ese momento deja de pertenecer sólo a él y comienza a ser susceptible de ser influenciado por los otros. Técnicamente, como ya hemos dicho, es una forma de planificar el medio ambiente (estímulos controladores de la conducta o antecedentes y consecuencias) para modificar un comportamiento.

Kanfer (1976) se refiere a las funciones que cumple un autocontrato de contingencia con las siguientes palabras:

"El proceso de negociar un contrato en un programa de terapia permite la clarificación de los posibles resul-

tados, sus exigencias asociadas y las consecuencias esperadas que dependen de la elección por la persona de una entre varias alternativas. Puede servir para motivar a la persona a un compromiso con el cambio, a establecer las contribuciones de apoyo que puede esperar de los otros y hacer concreta una intención o una decisión anteriormente vaga para alterar la conducta propia. Esta función relaciona el contrato con el autocontrol decisional en el que la aceptación de un conjunto de condiciones representan para la persona elecciones que usualmente implican un compromiso momentáneo y especifican algunas consecuencias posteriores que ya no están bajo el control total de la persona.

Una segunda función del contrato radica en la provisión de un claro enunciado de un programa de cambio con los objetivos específicos y los medios por los cuales éstos se logran. Este aspecto se relaciona con nuestro modelo de autocontrol en cuanto proporciona el criterio de ejecución para la autoevaluación, define las conductas a ser observadas y proporciona las bases para las contingencias de autorrefuerzo" (pp.42-43).

Basándose en la descripción de las funciones ordinariamente atribuidas a los autocontratos de contingencia se suele exigir (cfr. Mahoney y Thoresen, 1974; Kanfer, 1975a específicamente) que además de ser objetivos, concretos y por escrito, aceptados plenamente por la persona, con objetivos de conducta alcanzables a corto plazo y no difíciles o imposibles, posean al menos otros siete elementos generales:

- 1) Descripción clara y detallada de todos los elementos

intervinientes en el contrato principalmente de la conducta a conseguir.

- 2) Poseer criterios relativos al tiempo y a la frecuencia de conducta. El tiempo hace referencia a la duración específica del contrato.
- 3) Especificar los refuerzos positivos a conseguir por el cumplimiento del contrato, i.e., por comportarse adecuadamente.
- 4) Prever las consecuencias aversivas.
- 5) Prever refuerzos positivos adicionales cuando se sobrepasen por esfuerzo propio los límites del techo del autocontrato, i.e., cuando se hace más de lo convenido en sentido positivo.
- 6) Especificar los medios por los cuales la respuesta contratada será observada, medida y registrada. (Prever un procedimiento de información a la persona).
- 7) Prever la obtención del refuerzo inmediatamente a continuación de la emisión de la respuesta adecuada.

Esto por lo que se refiere a las características esenciales de los autocontratos, pero a partir de ellas se suele indicar la existencia de reglas que todo autocontrato debe cumplir. Kanfer (1975a) hace explícita una diferencia que ya había sido introducida por Homme et al. (1969) al distinguir entre contratos con niños, aplicados dentro de la escuela, y con adultos dentro de un proceso de terapia de conducta. Kanfer (1975a) apoyándose

en Homme et al. (1969) asigna a los contratos con niños las siguientes reglas que han de cumplirse para que el autocontrato sea eficaz:

- 1) Siendo la conducta simple y fácil de identificar, la recompensa o paga ha de ser siempre inmediata.
- 2) Los contratos iniciales deben exigir y recompensar pequeñas aproximaciones a la conducta global.
- 3) Se debe recompensar frecuentemente con pequeñas cantidades.
- 4) Deben especificar recompensas por su cumplimiento y no por obediencia. Es decir, determinar si el criterio se ha conseguido o no, es una acción que corresponde tanto al maestro como al niño y no sólo al maestro. En consecuencia, los términos del contrato han de ser tan específicos que el niño pueda evaluar su conducta, de lo contrario si los objetivos conductuales son vagos, el niño queda en dependencia del juicio del profesor.
- 5) Recompensar después de que ocurra la conducta aplicando el principio del refuerzo: " The target behavior comes first, the consequence later".
- 6) Debe ser justo. (Que el niño acepte el autocontrato y que haya proporción entre exigencia y recompensa).
- 7) Los términos han de ser muy claros (Qué se exige, qué se gana).

- 8) Debe ser honesto.
- 9) Debe ser positivo. El contrato no debe hacer hincapié fundamentalmente en la amenaza o castigo por no cumplir sino en los refuerzos positivos por comportar se adecuadamente.
- 10) El contrato como método ha de usarse sistemáticamente. Es decir, no ha de usarse un día sí y el otro no, pues su eficacia se vería comprometida, (cfr. , Kanfer, 1975a, pp. 322-323).

Todo esto exige, sobre todo cuando se va a hacer uso de los autocontratos dentro del aula de clase, que se haga una lista de refuerzos que pueda ser válida para la mayoría de los niños (como por ejemplo, disponer de tiempo libre para jugar, hacer una actividad favorita, poder elegir entre varias actividades, etc.); que se individualicen las respuestas particulares que se desean alterar (como solución de problemas, participar en clase, evitar comentarios perturbadores durante la clase, agresiones físicas, etc.); que se explique el sistema a los niños; que se les permita experimentar el refuerzo durante un corto período de tiempo; que se utilicen sistemas de fichas o puntos para poder elegir entre los refuerzos; que se expliquen los medios por los que se van a controlar los cambios de conducta y la relación de contingencia.

Vemos, por consiguiente, que los autocontratos puede utilizarse en combinación con otras técnicas de autodirección. En el caso de los adultos, los autocontratos de contingencia han de seguir fielmente las siete características que hemos enunciado anteriormente teniendo en cuenta que su eficacia puede verse aumen-

tada si se asocia con un compromiso público con un amigo, con la esposa, con los compañeros de trabajo, etc. Pero al hacer esto hay que tener mucha prudencia sobre todo si se trata de conductas internas (covert) porque en tal caso un compromiso público puede tener efectos inhibitorios contrarios.

4.2.7 Las técnicas "prompting" y "fading".

Por último vamos a hacer tan sólo una referencia a otras dos técnicas que están muy relacionadas con el campo de la manipulación de los antecedentes para evitar o hacer aparecer un comportamiento.

Por lo que se refiere a la técnica PROMPTING consiste en utilizar todos aquellos antecedentes como instrucciones, gestos, explicaciones verbales, ejemplos y modelos que pueden ayudar a comportarse de una manera determinada y que en el caso de los niños, pero también en el de los adultos, son facilitados por parte del educador o terapeuta para ayudar al individuo a realizar su programa de autocontrol. Craighead et al. (1976) define "prompts" como aquellos estímulos verbales que ayudan a iniciar una respuesta y que se convierten en discriminativos cuando la respuesta o conducta subsiguiente es reforzada sistemáticamente.

Como hemos dicho en el párrafo anterior, suele haber distintas clases de "prompts" o direcciones verbales entre las cuales sobresalen las siguientes: a) "physically guiding" que hace referencia a una guía casi física de la conducta; b) "instructing" que se refiere a las instrucciones a seguir para conseguir un comportamiento; c) "gesturing" que enfatiza el uso de gestos para ayudar a que la persona se comporte de forma determinada y, d) "observing" que consiste en presentar modelos verbales de compor

tamiento para ser observados y después imitados, como sucedió en el estudio de Meichenbaum y Goodman (1971) al que ya hemos hecho referencia y al que volveremos cuando hablemos de la autorregulación y la educación.

Por su parte, la técnica denominada "fading" hace referencia al lento debilitamiento de estas instrucciones verbales, sean del tipo que sean hasta llegar a su completa desaparición, como también sucedió como se recordará en el mencionado estudio de Meichenbaum y Goodman (1971). El criterio general consiste en no hacer desaparecer las instrucciones verbales de forma abrupta pues se corre el riesgo de que la respuesta no se produzca, sino en ir disminuyéndolas poco a poco hasta que desaparezcan totalmente.

- - - - - oOo - - - - -

305

C A P I T U L O Q U I N T O

TECNICAS GENERALES PARA AUTORREGULAR LA
CONDUCTA EN SI Y SUS CONSECUENCIAS

CAPITULO 5. TECNICAS GENERALES PARA AUTORREGULAR LA CONDUCTA EN SI Y SUS CONSECUENCIAS.

En este capítulo vamos a referirnos a aquellas técnicas que tienen su base en la manipulación de la conducta en sí y de sus consecuencias (B y C dentro del modelo A-B-C que nos ha servido de base para la clasificación general de las técnicas de autorregulación). Como hemos ido constatando, la clasificación es arbitraria ya que las técnicas se entremezclan y lo mismo sucede con las que vamos a iniciar ahora, de manera que muchos autores las colocan en otros contextos como por ejemplo, Watson y Tharp (1977) que las estudian a continuación del refuerzo positivo y negativo. Todas estas técnicas tienen como fin sustituir unas conductas (problemáticas o no) por otras o desarrollar nuevos comportamientos en el repertorio conductual de los individuos

5.1. Técnicas para la autorregulación de la conducta propiamente dicha.

Se suelen considerar cuatro técnicas básicas para la autorregulación de la conducta en sí : 1) "Shaping" o procedimiento por pequeños pasos; 2) Uso de respuestas incompatibles; 3) Utilización de la práctica o ejercicio, técnicamente denominada "rehearsal" y, 4) "Modeling" o uso del aprendizaje

observacional para imitar comportamientos. Las cuatro técnicas están relacionadas con el autorrefuerzo y éste constituye la clave del éxito. Pero, desde nuestro punto de vista, el autorrefuerzo viene después de que se ha evitado un comportamiento o se ha aprendido a comportarse de una manera diferente y más adecuada, de manera que la pregunta es, ¿y qué debe hacer el individuo antes para cambiar o establecer una conducta? A esta pregunta se suele contestar con el ofrecimiento de los cuatro medios técnicos que acabamos de indicar para poder conseguir el objetivo deseado. Vayamos directamente a la primera de las técnicas.

5.1.1 La técnica "SHAPING" o aproximación por pasos.

Esta técnica consiste en un proceso de sucesivas aproximaciones a una meta a conseguir que si se ataca directa y globalmente puede ocasionar fracasos en su consecución. En definitiva, viene a ser una aplicación de la sabiduría popular que dice "divide y vencerás". Craighead et al. (1976, p. 125), definen la técnica de la manera siguiente:

"Shaping refers to reinforcing small steps or approximations toward a terminal response rather than reinforcing the terminal response itself".

Es decir, en lugar de reforzar de manera directa la conducta terminal, por ejemplo, comer correctamente en un niño hasta que llegue a formar parte de su repertorio conductual, es más

eficaz y fácil reforzar pasos pequeños mediante los cuales se va-
ya acercando poco a poco a la meta preconcebida como, por ejemplo,
que coja correctamente la cuchara, luego el tenedor, el cuchillo,
etc.

La técnica "shaping", como también las otras tres restantes, ha venido formando parte principal en el acervo de todas las técnicas de modificación de conducta tradicional(y lo mismo podemos decir de muchas de las anteriormente reseñadas), pero al utilizarla dentro del contexto de la autorregulación ponemos el acento en el hecho de que es el propio individuo quien decide los pasos que tiene que dar hacia la meta y el tipo de autorrefuerzo que va a utilizar en base a una cuidadosa autoobservación. Pero a esta cuestión ya nos hemos referido muy ampliamente a todo lo largo de nuestro estudio, de manera que sóloamente llamamos la atención una vez más sobre ello para evitar confusiones.

Las reglas que se suelen recomendar que se sigan dentro de un proceso de autorregulación, son las siguientes:

- 1) Nunca empezar demasiado bajo.
- 2) Los pasos no deben ser demasiado pequeños.
- 3) Se deben utilizar modelos para poder establecer los pasos de la cadena de respuestas que conducen hasta la conducta terminal.
- 4) Ser flexible, pero dominar los pasos inferiores antes de pasar a los siguientes o a los que están más próximos a la conducta final.

En muchos programas de autodirección entra a formar parte

de ellos la técnica "shaping" en cuanto que facilita el camino para llegar a conseguir una meta, no sólo por el hecho de proceder por pasos pequeños, sino porque supone una autoobservación cuidadosa de los eslabones de la conducta lo cual resulta positivo desde dos puntos de vista: 1) porque conociendo los componentes de la cadena de respuestas se puede romper, variar o introducir nuevos elementos y, 2) porque aquél que procede por pasos bien estudiados y medidos obtiene refuerzos más frecuentes que aquél que se propone reforzarse sólo y cuando haya conseguido comportarse de la manera adecuada. En efecto, como ya veremos cuando hablemos del autorrefuerzo, muchas personas no saben autorrecompensarse adecuadamente ya que son demasiado exigentes consigo mismas y se ponen metas demasiado altas que en realidad nunca llegan a conseguir. Por esta razón Watson y Tharp (1977) hablan de que muchos fracasos en los intentos de autodirección se explican debido a la ausencia en los programas de la técnica "shaping".

En efecto, la técnica "shaping" opera muy fácilmente en la realidad y puede prestar servicios muy significativos a aquellos que la usen. Tomemos el caso de un estudiante que quiere aumentar su tiempo de estudio diario. Lo primero que tiene que hacer es autoobservar durante cierto tiempo su dedicación real al estudio diario definiendo previamente lo que se entiende por estudiar (etapa que suele hacerse con ayuda del profesor, el psicólogo o el orientador del centro); los datos procedentes de la autoobservación le van a servir para establecer su propia línea de base, i.e., en dónde debe comenzar su primer paso hacia el aumento del estudio diario. Supongamos, por caso, que tal estudiante estudie mínimamente al día un promedio de 40 minutos y quiere llegar a 2 horas diarias. El estudiante en cuestión puede establecer varios niveles o pasos en los que sucesivamente

vaya aumentando el tiempo hasta llegar a la meta; así puede establecer su primer nivel en 45 minutos, el segundo en 60 minutos, el tercero en una hora y cuarto, el cuarto en una hora y media y el último en dos horas (cfr. Watson y Tharp, 1977, p. 123).

Resumiendo, esta técnica exige la presencia imprescindible de la autoobservación, el conocimiento de los pasos de la cadena conductual y la división de la misma en pequeños pasos que al principio pueden ser más pequeños e irse aumentando conforme se avanza. Muchas veces, como hemos dicho, es necesario imaginar un modelo poniendo en práctica la conducta en cuestión para poder discernir los diferentes pasos de la cadena; otras es conveniente observar un modelo real, porque del acierto de la identificación de los pasos claves y su división depende el éxito o el fracaso en establecer nuevos comportamientos.

La investigación ha descubierto problemas prácticos a la hora de llevar a efecto la técnica del "shaping". Tales problemas podemos resumirlos en los siguientes: 1) el "plateau" o estancamiento que se experimenta dentro del proceso de ascenso hacia la meta propuesta y que suele tener su explicación en que los pasos que se han seleccionado son demasiado complicados o grandes y no se avanza lo suficientemente rápido. Se aconseja en tal caso volver a revisar la división; pero también hay que tener en cuenta que puede ser un hecho muy natural como le ponen de manifiesto los estudios de la curva de aprendizaje. 2) Un segundo problema dentro del uso de la técnica "shaping" consiste en el cometer trampa (cheating), no sólo cuando la técnica es aplicada a un sujeto por parte de un terapeuta externo, sino también cuando es el mismo sujeto el que se la autoaplica.

Este hecho curioso de hacer trampa o engañarse a sí mismo consiste en autootorgarse los refuerzos prometidos sin verdaderamente haber cumplido. El hecho es mucho más posible en los sujetos pusilánimes sobre todo cuando se trata de conductas consumptivas como puede ser el caso del fumar, beber o consumir drogas; también son muy posibles las trampas cuando se está frente a conductas difíciles de realizar por el esfuerzo que suponen y cuando la motivación no es demasiado grande, como puede ser el caso de aumentar el tiempo de estudio cuando no se está ante la exigencia de un examen sino para crear hábitos que producirán su fruto a largo plazo. Es evidente que cuando se comete trampa hay que revisar nuevamente el proceso de dmsión de los pasos porque el programa está abocado al fracaso. Cuando uno duda que no va a poder respetar las exigencias para poder conseguir los autorrefuerzos conviene sugerir a tales personas que depositen los refuerzos en poder de otra que sólo se los otorgará cuando haya cumplido las exigencias prometidas.

3) Finalmente, un tercer problema que se suele presentar dentro de los programas que usan la técnica "shaping" es la pérdida del impulso inicial o pérdida de voluntad. Este hecho se produce cuando una vez realizada la autoobservación, dividida la conducta en cuestión en pequeños pasos e iniciado el programa, el sujeto abandona diciendo que esto es imposible de lograr y que no puede continuar puesto que nunca ha podido conseguirlo realmente. Este problema está ocasionado o bien por influencia de la historia personal de los intentos de cambio que al no haber sido planificados adecuadamente (¿ausencia de "shaping"?) han dejado en el individuo una huella de fracasos que ahora le influyen negativamente, o bien por un error claro en la línea de base en cuanto que el primer nivel establecido no es

tal o los primeros pasos se han seleccionado demasiado grandes.

Estos problemas nos explican por qué hemos introducido en las reglas elementos tales como observar a otros, no dar pasos demasiado pequeños que harían interminable el proceso, ni demasiado grandes que conducirían a quemar etapas infructuosamente, ser flexibles para revisar constantemente la división hecha sobre todo ante la presencia de "plateaux" o engaños.

5.1.2 Uso de respuestas incompatibles.

El uso de respuestas incompatibles tiene mucha raigambre dentro del acervo de técnicas de modificación de conducta tradicional, pero también dentro de la más antigua tradición en la lucha ascética como en su momento hemos visto. Dentro del contexto de la autorregulación hay muchos autores que conceden al uso de repuestas incompatibles el ser la técnica más poderosa para imponer nuevas conductas o para suprimir comportamientos inadecuados, como por ejemplo, Watson y Tharp (1977) cuando afirman:

"The best way to eliminate an undesired behavior is to find some alternative, incompatible, desired behavior that you can seek to increase by positive reinforcement, thus automatically decreasing the undesired behavior" (p.127).

Teóricamente se interpreta que el uso de las respuestas incompatibles es eficaz porque la presencia de la conducta incompatible evita físicamente la presencia de la otra conducta a suprimir, además ésta inicia un proceso de extinción al no seguir siendo reforzada ya que los refuerzos se los lleva la

otra conducta contraria. En efecto, el concepto de conducta incompatible encierra como esencial tal grado de contrariedad que no permite físicamente realizar la conducta indeseable como es el caso de los niños que se chupan el dedo pulgar y para evitarlo se les ponen actividades que les mantengan ocupadas las manos, al mismo tiempo que se les refuerza por realizar tales tareas. Los mismos autores Watson y Tharp (1977) definen conducta incompatible con los siguientes términos: "An incompatible response is a behavior that prevents the occurrence of some other behavior".

Algunos investigadores de las técnicas de autodirección han utilizado las respuestas incompatibles exclusivamente para reducir el hábito de fumar (Homme, 1965) y combatir los estados de ansiedad, (Goldfried, 1971), pero casi nunca se encuentra un uso aislado de las mismas, por lo que a la autorregulación se refiere, sino que entran a formar parte de otros elementos indispensables dentro de los programas como son los autorrefuerzos, "shaping", autoobservación, etc. Sin embargo, casi nunca se prescinde de las respuestas incompatibles ya que la misma autoobservación explica sus efectos reactivos o terapéuticos por su cualidad de respuesta incompatible (Kanfer, 1975a) con el comportamiento inadecuado y, como todos sabemos, la autoobservación es el primer paso obligado de todo programa de autorregulación, se lleve a cabo aquella de forma explícita o implícita. Pero es sobre todo en los programas de autorregulación de conductas emocionales inadecuadas donde tiene mayor cabida el uso de respuestas incompatibles. En efecto, siempre que se ha querido luchar contra los estados emocionales depresivos, ansiógenos o fóbicos, se ha hecho uso de las técnicas de relajación, de la manipulación de la distracción o concentración en otro tipo de estímulos relajantes, que no son otra cosa que respuestas incom-

patibles a la situación emocional inadecuada.

El uso de la relajación como respuesta incompatible contra el miedo es actualmente un elemento esencial dentro de las técnicas de la autodesensibilización sistemática y en general, dentro de la corriente denominada "covert behavior modification" cuando se aplica a la automodificación de conductas emocionales. Kanfer (1975a) narra el caso de una mujer que autocontroló su timidez que experimentaba al entrar a una cafetería con el simple procedimiento de anotar por escrito el tipo de interrelaciones personales que había observado entre las personas sentadas en el mostrador. Por consiguiente, los programas de autorregulación están haciendo uso de respuestas incompatibles que van desde la relajación, la más tradicional, y el uso de distrayentes, (excitación sexual, provocación de la curiosidad intelectual, lectura, solución de problemas, etc.), hasta el ejercicio del yoga, karate, meditación trascendental, kung-fu, etc. En este sentido es curioso el caso que narran Watson y Tharp (1977) de un joven que tenía mucho miedo de subir a los aviones y para vencerlo seleccionó un asiento separado dentro del aparato y concentró toda su atención en una bella azafata hasta llegar a sentir excitación sexual lo que le permitió distraerse de la situación fóbica y realizar el vuelo sin enterarse. Muy parecida a esta técnica es la costumbre de la gente a utilizar el cine, la televisión, la lectura de novelas, de revistas, etc. para evadirse de las situaciones de stress y agotamiento de nuestros días.

Como ya hemos afirmado, entre todas las posibles respuestas incompatibles a una conducta fóbica, la relajación ocupa el sitio principal, pero nosotros no vamos a hablar aquí de ella sino que lo haremos cuando expongamos una metodología concreta de

autorregulación para aplicarla dentro del aula de clase, lugar en donde tendremos ocasión de explicar detalladamente el método de relajación de Jacobson (1938).

Una última cuestión relacionada con el tema de las conductas incompatibles consiste en la consideración de que el sujeto que quiere autorregular una conducta, sea emocional o no, lo primero que tiene que hacer es intentar descubrir qué respuesta incompatible puede existir para oponerla a su comportamiento. A veces suele ser muy fácil encontrarla, pero otras veces puede ser difícil descubrirla a primera vista. Por eso Watson y Tharp (1977) recomiendan que al realizar esta tarea el sujeto se pregunte: ¿Hay una conducta que se oponga directamente a mi comportamiento y cuya frecuencia quiero aumentar mientras elimino mi conducta problemática? ¿Que conductas harían imposible que yo realizara este comportamiento que no quiero? Si no hay conductas incompatibles que se opongan directamente, ¿hay algún comportamiento básicamente sin sentido que pueda sustituirlo por la conducta indeseada?

5.1.3 "Rehearsal"

"Practicar es la manera de hacerse perfectos", lo ha dicho siempre la sabiduría popular y lo recogió científicamente Thorndike en su ley conductista llamada del "ejercicio o práctica" como manera de perpetuar o hacer fuerte una conexión entre un estímulo y una respuesta. En realidad, la simple repetición una y otra vez de una conducta deseada, en las condiciones en que se quiere que acontezca, es probablemente el camino fundamental para adquirir maestría en tal conducta (Watson y Tharp, 1977); pero en este sentido, y en la realidad así acontece, todas las técnicas que hemos descrito y que describiremos vienen a ser de

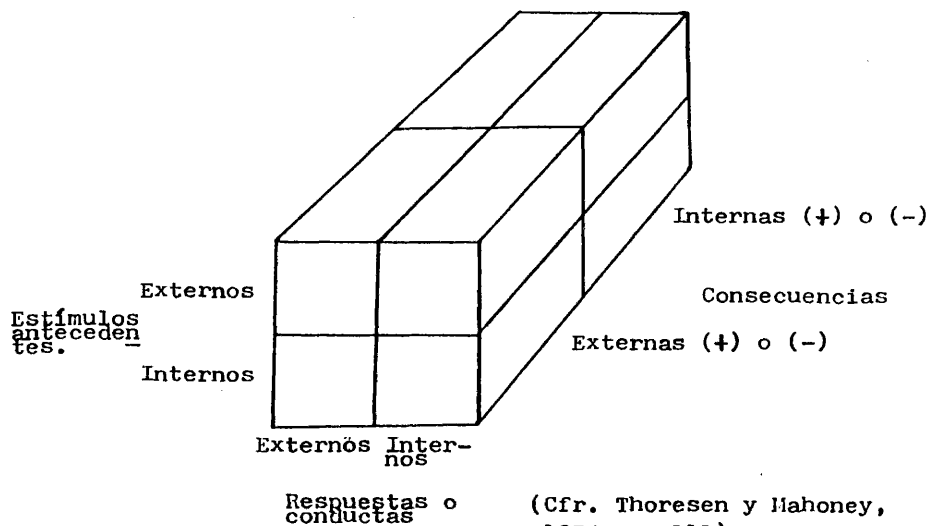
una forma u otra, variantes de la práctica o "rehearsals". En efecto, la práctica adecuada exige analizar cuidadosamente la secuencia de la conducta, dividir en pequeños pasos, reforzar adecuadamente cada uno de ellos, etc. Pero ordinariamente la práctica de las conductas que queremos hacer aparecer en nuestro repertorio conductual se hace difícil sobre todo porque no abundan las circunstancias en que tal comportamiento debe darse, tal es el caso, por ejemplo, de las conductas fóbicas, por ejemplo subir en avión, etc., o de la ansiedad, por ejemplo hacer exámenes, puesto que no siempre tenemos a mano el poder subir a un avión para practicar, ni enfrentarnos a exámenes que sólo se presentan de vez en cuando. Para salir al paso de estas dificultades los investigadores han ideado el llamado "imaginal rehearsal" en donde la imaginación suple las dificultades de presencia física de las condiciones en que debe producirse la conducta adecuada, pero al hacer intervenir la imaginación entramos de lleno en otro campo de la tecnología conductual autorregulada denominada "covert conditioning" uno de cuyos principales representantes es Cautela con una serie de estudios que datan de los últimos años de la década de los sesenta y que han continuado a todo lo largo de los años setenta.

Mas hablar de "covert conditioning" nos adentra en un campo que ofrece serias dificultades para su clasificación (Torensen y Mahoney, 1974) ya que en esta tecnología se mezclan y entrelazan técnicas para autocontrolar conductas simplemente denominadas "covert" o internas, como sentimientos, pensamientos, verbalizaciones, imaginaciones, etc. de las que ya hemos ofrecido algunos ejemplos en apartados anteriores; técnicas para el tratamiento autocontrolado de conductas exteriores (overt behaviors) íntimamente relacionadas con interiores (covert behaviors);

técnicas referentes a la manipulación de los estímulos antecedentes de la conducta (externos e internos), a conductas problemáticas en sí y a sus consecuencias; se entrelazan finalmente, técnicas con base en el condicionamiento clásico con aquellas procedentes del condicionamiento operante.

Esta es la razón por la cual el campo tecnológico que estamos tratando es problemático en cuanto a su clasificación y por la que muchos autores prefieren llamarlo con el nombre genérico de técnicas combinadas como por ejemplo Mahoney y Thoresen (1974). Nosotros haciendo un esfuerzo de clasificación pensamos que podrían estructurarse de la manera siguiente:

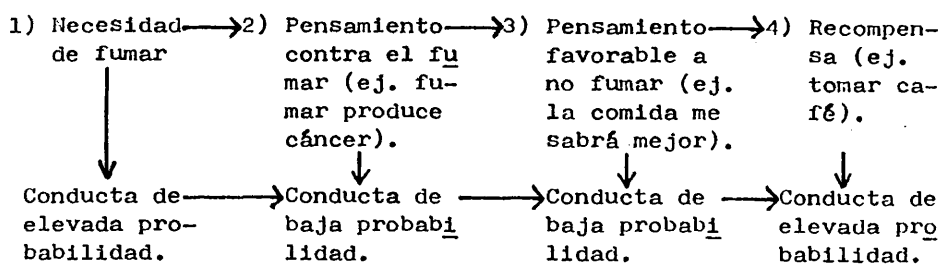
En primer lugar habría un campo amplio y genérico que denominaríamos con el título de "covert self-control" en donde cabrían todas aquellas técnicas que tienden a facilitar el autocontrol de las conductas internas y que estaría en relación constante con el mundo del autocontrol de las conductas externas. Thoresen y Mahoney lo han visto de la siguiente manera:



Evidentemente, dentro de este campo amplio tendrían cabida técnicas de autocontrol con base en la automanipulación de aquellos estímulos discriminativos o antecedentes de la conducta interna como, por ejemplo, la técnica de la autoaplicación de la desensibilización sistemática cuyo inventor fue Wolpe (1958) pero que ha sido llevada al campo del autocontrol por numerosos autores como Migler y Wolpe (1967), Kahan y Baker (1968), Marquis y Morgan (1968), Donner (1970), Suinn (1970), etc., y que describiremos más adelante. También cabrían otras técnicas como la denominada "flooding" o "implosion", "entrenamiento autogénico" (autogenic training) de Schultz y Luthe (1959), en donde caben procedimientos de autohipnosis, autorrelajación, uso de la meditación trascendental, yoga, etc.

Como podemos comprobar, en toda esta serie de técnicas encontramos mezclada la utilización de puntos de vista procedentes de los dos condicionamientos clásico y operante y la relación constante entre conducta interna y externa.

También dentro de este esquema general cabrían técnicas destinadas directamente al cambio de las conductas internas inadecuadas, como pensamientos, alucinaciones, fantasías sexuales desviadas, obsesiones, depresiones, etc. En este campo son ya clásicos los procedimientos ideados por Homme (1965) con base en el principio de Premack relativo a la naturaleza de los refuerzos. Homme ilustró sus procedimientos sirviéndose de la conducta de fumar. El esquema sería el siguiente:



(Cfr. Thoresen y Mahoney 1974, p. 117).

Dentro de este sector también deberían clasificarse todos los esfuerzos procedentes de los trabajos de Meichenbaum que tienen su base en los trabajos de Luria (1961), Ellis (1962) Vygotsky (1962), Bem (1967) y O'Leary (1968) destinados a ayudar al individuo a automodificar los monólogos internos o "aquello que nos decimos a nosotros mismos" en situaciones problemáticas de stress, tensión, depresión, etc. Técnicas que, como se recordará, hemos expuesto anteriormente y las hemos clasificado dentro del gran mundo de la manipulación de los antecedentes.

Por supuesto que también aquí cabrían todos los esfuerzos tecnológicos de Ellis con su "terapia racional emotiva" y en general las técnicas denominadas "cognitive relabeling" o "cognitive restructuring", de Lazarus (1971b) o las llamadas "thought stopping" de Wolpe (1958).

Finalmente, dentro de este apartado general, cabrían todas aquellas técnicas con base en la manipulación de las consecuencias de la conducta o aplicación del autorrefuerzo positivo y negativo o de las consecuencias aversivas, siempre dentro del contexto de conductas internas aunque nunca completamente independientes de las externas. En este marco más reducido, cabrían

técnicas como la llamada "covert sensitization" o sensibilización interna introducida en el mundo de la tecnología conductual por Lazarus (1958), pero principalmente estudiada por Cautela (1966) quien le dió el nombre.

El mismo Cautela (1969b, 1971a, 1971b) ha derivado sus estudios hacia lo que ha llamado "covert conditioning" en el que encierra todas aquellas técnicas que manipulan las consecuencias de la conducta siempre en el mundo de los acontecimientos internos. De ahí surgen las técnicas ahora tan conocidas en el mundo del autocontrol como "covert reinforcement" (autorrefuerzo interno); "covert negative reinforcement" (autorrefuerzo negativo interno); "covert extinction" (extinción interna) y, "covert modeling" (aprendizaje observacional interno), a todo lo cual haremos referencia a continuación. No debe llamar la atención la ausencia de una técnica denominada "covert self-punishment" porque en realidad ese es el contenido de la técnica "covert sensitization".

Podemos, pues, observar una constante presencia de interrelación entre conductas internas y externas, entre condicionamiento clásico y operante. En relación con la primera de las interrelaciones conviene aclarar que actualmente hay un supuesto teórico ampliamente aceptado y comprobado por la experimentación que consiste en suponer que las conductas internas siguen y se rigen por los mismos principios y leyes que la conducta externa. Esto ha sido puesto de manifiesto por los estudios de Miller (1959), Barber y Hahn (1964), Bridger y Mandel (1964), Bandura (1969), Mahoney, Thoresen y Danaher (1972). Vayamos directamente a la descripción de las principales técnicas dentro del contexto de lo que habíamos denominado "imaginal rehearsal" o práctica mediante la imaginación.

Probablemente ahora se pueda entender mejor nuestra afirmación que hacíamos al principio de este apartado, cuando dijimos que mediante la imaginación se puede practicar toda clase de conductas. Las ventajas de usar la imaginación consisten en que mediante su uso se pueden practicar rápida y fácilmente conductas que de otra forma es imposible hacerlo, se pueden controlar y repetir las prácticas cuantas veces se quiera; dichas prácticas pueden servir de entrenamiento preliminar anterior a la práctica real y se pueden hacer prácticas extra cuando ya se está actuando en la vida real permitiendo corregir errores cometidos en el comportamiento ordinario. Pero, atención, no debemos confundir el servirnos de la imaginación para hacer práctica de conductas o "target behaviors" con el uso explícito e intencional de la imaginación como elemento primordial y básico de determinadas técnicas terapéuticas. Aunque ambos elementos están coimplicados y a veces superpuestos, no obstante, muchas veces no coinciden ni tienen la misma función ya que en las segundas puede considerarse el uso de la imaginación como elemento esencial, mientras que en las primeras(en la práctica o "rehearsal")puede considerarse el uso de la imaginación como elemento accidental y supletorio.

Pero en ambos casos, el procedimiento general del uso de la imaginación consiste en tratar de imaginar la conducta y su situación de la manera más completa y vívida intentando ver todos los más elementos posibles como, por ejemplo, reacciones, expresiones, impresiones, sensaciones gustativas, olfativas, auditivas, táctiles y visuales.

Nuestra afirmación general, repetimos, consiste en que todas las conductas sean de índole interna o externa, se rijan por el condicionamiento clásico o por el operante, son suscep-

tibles de ser practicadas por la imaginación de manera que la técnica denominada "rehearsal" se puede considerar universal a cualquier tipo de programa que se utilice en la lucha por conseguir la autorregulación. El hecho es tan evidente que no merece mayor extensión, de modo que dirigiremos nuestra atención a la consideración de todas aquellas técnicas en donde se hace uso de la imaginación para efectos terapéuticos y no con la intención primordial de la práctica aislada aunque se incluya.

Es decir, vamos a referirnos a continuación a técnicas que caen bajo el epígrafe de "covert self-control" o técnicas combinadas, según hemos explicado anteriormente, y a las que no hayamos hecho referencia. La justificación de introducirlas aquí se debe, repetimos, a su íntima relación con la práctica imaginada.

5.1.4 Principales técnicas combinadas.

Dentro del complejo mundo de estas técnicas hay algunas que hacen explícita referencia al campo de los antecedentes de la conducta, otras a la conducta problemática en sí y otras, finalmente, a las consecuencias. Todas tienen el común denominador de referirse primordialmente al tratamiento de conductas internas (covert behaviors) y de que casi todas hacen intervenir la imaginación de la persona como instrumento fundamental en el autocontrol.

5.1.4.1 Desensibilización sistemática auto-administrada.

Esta técnica consiste en una variante de la "desensibilización sistemática" de Wolpe (1958) para el tratamiento de las

fobias y ansiedades. Los pasos que señaló Wolpe para su técnica fueron los siguientes:

- a) la persona aprende a relajarse profundamente, por norma general tensando y destensando los músculos (Jacobson, 1938);
- b) la persona especifica las situaciones relacionadas con su miedo o ansiedad estructurándolas de menor a mayor, i.e., yendo desde las que le provocan menos miedo hasta las que más le asustan;
- c) la persona se imagina a sí misma enfrentándose a las situaciones que le dan miedo y al mismo tiempo sintiéndose calmada y relajada.

En el caso de la desensibilización sistemática de Wolpe (1958), muchas veces es posible ir haciendo que las personas se enfrenten con esa jerarquía de situaciones descritas como fóbicas en la vida real, pero no siendo a veces posible esto se recurre a la imaginación. En el caso de la desensibilización sistemática autoaplicada, dentro del dominio de la autorregulación y/o autocontrol, es imprescindible la presencia de la imaginación. El éxito de la técnica radica en conseguir que poco a poco las situaciones imaginadas amedrentadoras se vayan pareciendo a las situaciones reales.

En el contexto de la autorregulación, las principales tareas que tiene el individuo consisten en entrenarse a sí mismo en la autorrelajación (bien sea repitiendo los ejercicios previamente aprendidos de memoria, bien escuchándolos en una cinta grabada), en hacer su lista de situaciones temidas, en conjuntar poco a poco la situación temerosa imaginada con la relajación y en practi-

car una y otra vez. El mayor problema que ha sido detectado en la práctica terapéutica es el de la continuidad de los ejercicios; la persona se cansa de autoaplicarse la técnica y a las pocas semanas abandona (Phillips, Johnson y Geyer, 1972; Mahoney y Thoresen, 1974). Esto podría obviarse mediante un contrato, seguido de autorrefuerzo si se cumple, o mediante la observación de un tercero.

5.1.4.2 Técnicas "flooding" e "implosion".

Se trata de dos técnicas terapéuticas cuyo principal objetivo es la reducción de las conductas de evitación y escape en donde las escenas imaginadas y las respuestas internas juegan un papel importante.

En síntesis, la técnica "flooding" consiste en la presentación repetida, generalmente utilizando la imaginación, pero a veces "in vivo", de situaciones amedrentadoras. En cambio en la técnica "implosion" se pide a los sujetos que imaginen situaciones altamente temerosas y a la vez consecuencias terriblemente terroríficas. En ambas técnicas la característica clave consiste en la exposición prolongada a los estímulos de manera que la persona experimente la tensión del miedo sin tener la oportunidad de escapar consiguiendo así la saciación.

En realidad, parece que ambas técnicas han sido poco utilizadas hasta el momento en los programas de autocontrol, aunque sí se ha hecho el intento de enseñar a las personas a que practiquen el "flooding" en sus casas por sí solas.

5.1.4.3 Entrenamiento autogénico (Autogenic Training).

El entrenamiento autogénico fue introducido en el campo conductual por Schultz y Luthe (1959) y tiene como objetivo alterar y autocontrolar conductas internas psicofisiológicas. Estos métodos pueden describirse de un modo muy general como una amalgama de autohipnosis y yoga (cfr. Thoresen y Mahoney, 1974, pp. 114-115) en donde se enseña a los individuos a autorrelajarse a través de procedimientos hipnóticos y de atención concentrada (por ejemplo, atendiendo a la propia respiración, a la temperatura del cuerpo, etc.). Se hace uso también de la meditación trascendental intentando autocontrolar las sensaciones o alucinaciones auditivas, visuales, etc. Sin embargo, este es otro de los campos del autocontrol que no ha recibido la suficiente atención de los investigadores de la conducta procedentes del condicionamiento operante y clásico debido probablemente a que sus supuestos teóricos no se acomodan a los del condicionamiento operante (Thoresen y Mahoney, 1974, p. 115). No obstante, en los últimos años hemos ido asistiendo al desarrollo de otra serie de técnicas para el autocontrol de las conductas fisiológicas, volviendo a insistir en la íntima relación existente entre el mundo fisiológico y el psicológico; tales técnicas se conocen bajo el epígrafe de técnicas de biofeedback y autocontrol. Pero este es un mundo tecnológico actualmente tan desarrollado que exigiría por sí sólo toda una investigación.

5.1.4.4 La técnica del "Thought Stopping" de Wolpe (1958).

Esta técnica la ubicamos dentro de todas aquellas que pertenecen al ámbito de la alteración directa de la conducta interna

en sí. Como hemos dicho anteriormente, en este sector podemos encontrar varias técnicas, pero a casi todas ellas hemos hecho referencia anteriormente, de manera que en este apartado nos referimos tan sólo a la llamada "thought stopping".

Esta técnica que significa literalmente detener el pensamiento, consiste en pedir a la persona que piense o imagine algo indeseable de manera que cuando diga que ya está sucediendo en su interior, el terapeuta pronuncia en voz alta y en son de mando la palabra "stop" (alto). A continuación se entrena al individuo para que pronuncie la misma palabra y se la diga a sí mismo cuando se encuentre pensando o imaginando la conducta indeseada, todo lo cual se supone que es un medio eficaz para romper la cadena conductual.

Esta técnica tiene un cierto parecido con las recomendaciones de los ascetas para la lucha contra las tentaciones, sobre todo las carnales, cuando mandaban a los monjes decirse interiormente la palabra NO e inmediatamente pensar en la Virgen, en los Santos, etc. Desde el punto de vista científico de la conducta, parece que la técnica ha dado buenos resultados siempre y cuando se ha utilizado en combinación con otras técnicas (cfr. por ejemplo, Gershman, 1970 ; Wisocki y Rooney, 1971).

5.1.4.5 La técnica "Covert Sensitization" de Cautela (1966).

Como hemos indicado anteriormente, la técnica "covert sensitization" consiste fundamentalmente en un procedimiento que exige emparejar un estímulo aversivo con otros que funcionan como estímulos atractivos con el objeto de establecer una aver-

sión condicionada a estos estímulos en las situaciones en que se producen. Muchos son los autores que han estudiado esta clase de condicionamiento mediante la imaginación como, por ejemplo, Anant (1967), Cautela (1967), Davison (1968a), Gold y Neufeld (1965), Miller (1959); pero el más popular de todos ha sido Cautela quien ha dado el nombre a la técnica.

La técnica consiste, como hemos dicho, en hacer coincidir una imagen de la conducta problemática con otra muy negativa y aversiva, como por ejemplo, la imagen de comerse una tarta de crema, mantequilla, bizcocho y fresa, con la imagen de vomitar. El objetivo es hacer a la persona tan sensible a la conducta problemática que termine por abandonarla.

Los pasos que sigue su aplicación normalmente son los siguientes: a) primero se entrena a la persona en la práctica de la relajación; b) en segundo lugar se hace una lista de las situaciones problemáticas y, c) en tercer lugar se utiliza la imagen negativa haciéndola coincidir con la imagen positiva. Por ejemplo: a) la persona imagina una situación problemática como ir a coger un pitillo para fumar; b) inmediatamente imagina algo nauseabundo, por ejemplo, vomitar, sentirse mareado, enfermo, etc. c) a continuación imagina que no coge el pitillo e inmediatamente se siente mucho mejor (autorrecompensa negativa). Todo esto se puede acompañar con la autoaplicación de la desensibilización sistemática o con la técnica del "self-modeling" en la cual la persona imagina que actúa correctamente ante la situación problemática.

Dentro de la técnica, Cautela pone el acento en dos elementos, a saber, en que los estímulos aversivos (imaginaciones nauseabundas) se hacen coincidir con los estímulos que provocan

la conducta problemática en el sentido que lo hacía el condicionamiento clásico y en el hecho de hacer intervenir el refuerzo negativo o el escape.

La técnica "covert sensitization" ha sido muy utilizada para el autocontrol de diversas conductas problemáticas entre las que sobresalen las siguientes:

- a) Alcoholismo: Anant (1967), Ashem y Donner (1968), Cautela (1966) y Miller (1959).
- b) Obesidad: Cautela (1966b); Harris (1969), Stuart (1967).
- c) Fumar: Keutzer (1968), Tooley y Pratt (1967).
- d) Sexualidad: Barlow, Leitenberg y Agras (1969), Cautela (1967), Davison (1968a), Gold y Neufeld (1965).
- e) Relaciones paterno-filiales: Davison (1969b).

En síntesis, casi todos los autores coinciden hoy en afirmar que es una técnica muy prometedora, pero necesitada todavía de mayor investigación y estudio en donde se controlen las principales variables influyentes (Thoresen y Mahoney, 1974; Mahoney y Thoresen, 1974).

5.1.4.6 La técnica "covert positive self-reinforcement".

Esta técnica nació como una derivación lógica de la técnica "covert sensitization" de Cautela y consiste en hacer coincidir en la imaginación la realización de la conducta deseable (target behavior) con el disfrute de un refuerzo imaginario. Cautela (1972) ofrece un ejemplo de tratamiento autorregulativo imaginado en el que intervienen de manera importante elementos de auto-

rrefuerzo. Podríamos describir el ejemplo como sigue: imagina que eres una persona que está guardando dieta para no engordar; estás viendo un programa de televisión; sientes ganas de comer; te levantas; vas a la cocina; abres el frigorífico; vas a coger el alimento(un trozo de tarta helada). En ese momento te detienes y te dices a tí mismo: "esto es estúpido. No quiero engordar como un cerdo". A continuación dejas el alimento y comienzas a pensar en algo agradable que a tí te encanta como oír música, bailar, etc. Ahora te sientes mejor y contento contigo mismo; has superado la tentación de comportarte inadecuadamente.

Podemos observar cómo en la técnica "covert positive self-reinforcement" intervienen muchos más elementos que la simple concesión de autorrefuerzo positivo y es por esta razón por la que anteriormente hemos dicho que reciben el nombre de técnicas combinadas.

511.4.7 La técnica "covert negative self-reinforcement".

Esta técnica consiste básicamente en hacer imaginar una escena aversiva, por ejemplo una herida dolorosa, y a continuación sustituirla por la imagen de otra conducta deseable. Como afirman Thoresen y Mahoney (1974, p.125) no se entiende por qué se le llame a esta técnica "covert negative self-reinforcement" porque, como es sabido, para que se dé autorrefuerzo negativo se necesita que previamente se produzca la conducta deseable (target behavior) que termine con el estímulo aversivo y aquí en cambio la conducta deseable sigue a la terminación. Por esto se ha comparado esta técnica más bien con la "covert aversión relief" de Wolpe (1958).

5.1.4.8 La técnica "covert self-extinction".

En el caso de esta técnica se pide al sujeto que imagine un efecto neutral (no reforzante) para su conducta a extinguir en lugar de las consecuencias positivas reforzantes. Por ejemplo, se le pide imaginar que un postre de tarte helada(plato favorito de un obeso) no tiene ningún gusto, contrariamente a lo que sucede de ordinario (Kanfer, 1975a). Por consiguiente, esta técnica aplica los mismos principios de la extinción cuando se trata de conductas externas consistentes en dejar de reforzar una conducta que hasta el momento lo había venido siendo.

5.1.4.9 La técnica "covert modeling".

En el caso de la técnica "covert modeling" se le pide a la persona que imagine modelos que están realizando la conducta deseable para el sujeto o "target behavior", i.e., se sustituyen los modelos ordinarios de la vida real, del cine o de la televisión, por modelos imaginados (Cautela, 1971; Kazdin, 1973). Así por ejemplo, el individuo con un problema de ansiedad, imagina primeramente aquella situación característica que le hace sentir miedo; inmediatamente después imagina a otra persona comportándose normalmente y sin miedo en esa situación que a él le ocasiona tanta ansiedad (por ejemplo, ante los perros); en esos instantes el terapeuta ayuda al sujeto a que vaya comprobando todos los elementos positivos de la conducta de ese modelo y cómo su manera de comportarse ofrece confianza. Finalmente el observador intenta en su imaginación comportarse según lo hizo el modelo imaginado.

Por consiguiente, no es ni más ni menos que el aprendizaje

observacional pero realizado no en la vida real sino en la imaginación, por lo cual resulta mucho más fácil la imitación. Por otra parte, este es un caso en el que coincide el uso de la imaginación como técnica terapéutica con el uso de la misma como práctica facilitadora de la adquisición de una conducta deseable a practicar y llevar a efecto en la vida ordinaria. También en este caso tiene cabida la presencia del refuerzo positivo, sea por parte del terapeuta o del propio sujeto que está practicando.

Una variante más de la técnica "covert modeling" puede ser la denominada "covert self-modeling" en donde es el propio sujeto que se elige a sí mismo como modelo de comportamiento para practicar en su imaginación la puesta en práctica de una conducta deseable, como por ejemplo, la persona tímida se imagina a sí misma que establece relaciones interpersonales con soltura y facilidad y se refuerza por ello, o el estudiante que va a pasar por un examen oral, practica su futura actuación imaginando cómo va a responder fríamente a las cuestiones de los examinadores, etc.

5.1.4.10 La técnica de la autoimagen idealizada de Suskind (1970).

Suskind (1970) ha ideado otra técnica que en realidad viene a ser una variante más de toda la tecnología imaginada o "covert behavioral self-control". Su técnica recibe el nombre de autoimagen idealizada y consiste en pedirle a la persona que imagine algunos cambios que él desearía hacer en su conducta y que estén dentro de lo posible. En primer lugar describe estos cambios conductuales y luego sobrepone su imagen idealizada con su imagen real de manera que poco a poco , y auxiliado con otras téc-

nicas con base también en la imaginación, como el autorrefuerzo imaginado, el propio sujeto va observando una gradual mejoría o valoración creciente de su autoimagen idealizada.

Kanfer (1975a) resume así el supuesto teórico de la técnica de la autoimagen idealizada y posiblemente de toda la tecnología imaginada; imaginarse a uno mismo actuando de manera diferente y eventualmente realizando tales conductas, aun cuando en un primer momento se ensayen en situaciones artificiales, puede aportar cambios en el modo de actuar en la vida ordinaria. Las escenas imaginadas pueden funcionar como normas o criterios hacia las que la persona aspira y por esto pueden servir de estímulos para el cambio en la vida cotidiana (p. 347). Esta es posiblemente la razón de por qué este tipo de tecnología conductual esté arrojando éxitos constantes y por qué su estudio siga adelante, de modo que actualmente nos encontramos con un cúmulo de estudios y datos que nos es imposible resumir en unas cuantas páginas. El desarrollo de esta área es mercedor por sí solo de una investigación de manera que la exposición que de ella hemos hecho es tan solo una noticia insuficiente que tiene como finalidad poner de manifiesto el servicio que está prestando a los esfuerzos científicos en el campo de la autorregulación.

Por lo que se refiere a la eficacia, todavía es muy pronto para evaluarla; sin embargo, hay una serie de estudios que dan testimonio de ella como, por ejemplo, los de Cautela (1969a, 1971a, 1971b), Flannery (1970), Wisocki (1970), Ascher y Cautela (1972), etc. Pero como dicen Thoresen y Mahoney (1974), desgraciadamente la mayoría de los estudios han combinado procedimientos pertenecientes al área "covert conditioning" con otras técnicas o no han controlado las principales variables influyentes de ma-

nera que no se sabe a quién atribuir la responsabilidad de la eficacia.

5.1.5 Técnica MODELING.

Hablar de "modeling" es hacer referencia más a un tipo de aprendizaje, el observacional o por imitación, que a una técnica propiamente dicha. Sin embargo, los dos puntos de vista tienen cabida principalmente en el contexto en que nos venimos moviendo, i.e., en el estudio de aquellas técnicas que ayudan a hacer presente en el repertorio conductual del individuo una conducta deseable.

El aprendizaje por imitación es probablemente tan antiguo como el hombre, pero sólo fue a finales del siglo pasado y principalmente durante todo lo que va del actual, cuando entró a formar parte de las preocupaciones de los científicos de la conducta. En la actualidad constituye una de las ramas del aprendizaje que más atención ha recibido y que probablemente encabeza Albert Bandura (1969) el cual inició sus estudios a partir de los trabajos de Miller y Dollard (1941) y Dollard y Miller (1950).

Como sucede en otros campos dentro de la tecnología de la conducta, el aprendizaje observacional o por imitación es tan extenso y tan importante en la actualidad que merece por sí sólo una investigación, de manera que en este apartado vamos a quedarnos en una sola referencia y en la constatación de cómo ayuda para conseguir la autorregulación y/o el autocontrol; proceder de otra forma sería abandonar nuestro campo.

¿Qué se suele entender cuando se habla de aprendizaje observacional o aprendizaje por imitación? El aprendizaje observacional o aprendizaje vicario o mediante modelos - explican Craighead

et al. (1976) - consiste fundamentalmente en que un individuo observa la conducta de un modelo sin que por ello tenga que ejecutar exteriormente la conducta observada o recibir consecuencias directas. Por consiguiente, observar no significa necesariamente comportarse realmente como el modelo. Mediante el aprendizaje observacional se pueden aprender nuevas respuestas o se puede alterar la frecuencia de las que ya están presentes en el repertorio conductual del individuo, etc.

Siguiendo a los mismos autores, es conveniente distinguir entre aprendizaje (learning) y comportamiento real (performance) para poder entender los efectos de la imitación. El primero requiere tan sólo la observación del modelo, mientras que la puesta en efecto de la conducta aprendida (performance) depende de las consecuencias o incentivos asociados con la conducta. El rol que desempeñan las consecuencias para poner en marcha el aprendizaje observacional ha sido puesto de manifiesto en un estudio de Bandura (1965) en el que unos niños vieron un film en el que observaron a un modelo adulto agresivo que pegaba con los puños y daba patadas a un muñeco grande. Un grupo de niños pudo observar cómo era recompensada la agresión del modelo; otro vió como era castigada y otro grupo no vió que se siguiese ninguna consecuencia por la conducta del modelo. Cuando todos los niños tuvieron oportunidad de poner en práctica la conducta agresiva del modelo, se pudo comprobar cómo aquellos niños que habían visto que el modelo adulto era castigado se comportaron menos agresivamente con el muñeco que los niños que vieron cómo el modelo había sido recompensado o no se había seguido ninguna consecuencia. A continuación el experimentador ofreció un nuevo incentivo a los niños para ejecutar conductas agresivas contra el muñeco con el objeto de comprobar si se había producido el aprendizaje observa-

cional. En tal caso ya no se encontraron diferencias entre los grupos y, por lo tanto, se había producido el aprendizaje aunque la puesta en práctica del mismo (performance) dependía de las consecuencias de la conducta como hemos dicho anteriormente.

Pero hay otras variables que influyen en los efectos del aprendizaje observacional y su puesta en práctica, además de las consecuencias de la conducta. También se ha comprobado que influye la variable semejanza del modelo con el sujeto que lo está observando; las características del modelo, como son su prestigio social, su status social, su experiencia, su sexo, etc., también influyen. Se ha comprobado también que los efectos de la imitación son mayores cuando intervienen varios modelos que cuando se observa a uno solo.

Por lo que se refiere a los efectos generales del aprendizaje por imitación, Bandura y Walters (1963) señalan ordinariamente tres:

- 1) "En primer lugar, el observador puede adquirir respuestas nuevas que previamente no existían en su repertorio. Con el fin de demostrar experimentalmente este efecto de modelado, el modelo debe exhibir respuestas muy nuevas y el observador reproducirlas de formas sustancialmente idénticas".
- 2) "La observación de modelos puede fortalecer o debilitar las respuestas inhibitorias; estos efectos inhibitorios o deshinititorios aparecen en estudios en los que las respuestas provocadas existen ya en el repertorio de los sujetos. Desde luego, estas respuestas no tienen por qué ser exactamente iguales a las

dadas por el modelo".

- 3) "Es posible que la observación de un modelo provoque a veces en el observador respuestas de emulación aprendidas con anterioridad simplemente porque la percepción de los actos de un determinado tipo sirve como "disparador" de respuestas de la misma clase". Este efecto recibe el nombre de provocación (Bandura y Walters, 1963, pp. 68-69 traducción castellana).

Teniendo en cuenta todo lo anteriormente expuesto, es fácil comprobar cómo el aprendizaje observacional desempeña un papel fundamental en el desarrollo del autocontrol evolutivamente considerado, en cuanto que los niños van aprendiendo la forma de autorregularse y autocontrolarse de los padres y de los modelos sociales, ya observándolos directamente ya a través de los medios de comunicación social; por otra parte, el aprendizaje observacional forma parte integrante de los programas de autorregulación de adultos o como recurso para practicar y aprender el autocontrol observando a los demás. Por lo que se refiere al aprendizaje del autocontrol evolutivamente considerado, Bandura y su equipo han dedicado todos sus esfuerzos principalmente al estudio de los procesos de autorrefuerzo mediante observación de modelos todo lo cual les ha permitido llegar a un cuerpo de doctrina suficientemente estable al que posteriormente haremos referencia.

5.2 Técnicas generales para la autorregulación de las consecuencias de la conducta.

Entramos ahora a un campo tecnológico tradicionalmente consi

derado como universal e imprescindible en todo programa, no sólo de modificación de conducta, sino de autorregulación y autocontrol. Se puede decir que las técnicas basadas en la manipulación de las contingencias de la conducta a través de los refuerzos y castigos, nacieron conjuntamente con el análisis científico de la conducta y en concreto con el condicionamiento operante a través de su insistencia básica en el principio de que la conducta operante está regida por las consecuencias de la misma. Es decir, entramos a estudiar el campo tecnológico más clásico y el que ha recibido mayor atención por parte de los investigadores que mediante sus estudios han llegado a reservar para él el calificativo de "más fuerte y poderoso" para hacer que la conducta cambie. Esto, claro está, es lógico siempre y cuando se mantenga la afirmación de que la conducta es una función de las consecuencias de la misma o como decía Goldiamond (1965) $B = f(x)$, siendo (x) las consecuencias de la conducta.

Pero nosotros no estudiaremos las técnicas basadas en la manipulación de las contingencias de refuerzo a la luz de los puntos de vista tradicionales de la modificación de conducta, la tecnología directamente nacida del condicionamiento operante, sino que las estudiaremos con referencia al campo de la autorregulación y/o autocontrol de los cuales nace la tecnología de la autodirección del comportamiento. Por consiguiente, en los siguientes apartados haremos referencias al campo tecnológico que Thoresen y Mahoney (1974) denominaron "behavioral programming" al idear su marco teórico generalizador de los principios y técnicas de la autorregulación. Por lo tanto, no hablaremos aquí secamente de refuerzo, sino más bien de autorrefuerzo, ni de castigo sino de autocastigo, haciendo hincapié en que es el mismo sujeto interesado

en autorregular o autocontrolar su conducta el que toma a su cargo al menos la administración de los refuerzos, acción que encierra otros requisitos relativos a la exigencia de una cierta negación de sí mismo, exigencia de una decisión previa de cambiar de determinados aspectos de su comportamiento, seriedad, sinceridad y responsabilidad para cumplir lo prometido a sí mismo.

Pero en éste, como en tantos otros campos de la ciencia, existe cierta ambigüedad en los términos claves al uso, de manera que se hace indispensable aclararlos antes de empezar a usarlos. Por ejemplo, tenemos el caso de muchos autores que hacen sinónimos refuerzo y recompensa (autorrefuerzo y autorrecompensa dentro del contexto de la autorregulación), refuerzo negativo y castigo (autorrefuerzo negativo y autocastigo), etc. Ahora bien, no creemos que exista sinonimia entre estos términos como para usarlos indistintamente, aunque muchos lo hagan dando por entendido que los demás comprenden de lo que están hablando, como es el caso del mismísimo Kanfer (1975) al exponer esquemáticamente su modelo de autorregulación.

Por lo tanto, se impone al menos una aclaración anticipatoria de los términos, como hemos dicho, puesto que las técnicas que vamos a estudiar nacen de una perfecta definición de los mismos, de lo contrario, seguiríamos creando confusión. Concretamente, por lo que se refiere a la pareja refuerzo-recompensa opinamos que no pueden hacerse coincidir sin más sino que se necesita una explicación previa advirtiendo que el refuerzo puede ser positivo o negativo (y lo mismo sucede en el campo del autorrefuerzo). En el caso del refuerzo positivo (autorrefuerzo positivo) se hace referencia a todas aquellas consecuencias gratificantes, recompensantes, de la conducta que tienen como efec-

to hacer más fuerte la frecuencia de una conducta o reforzar la conexión entre un estímulo y una respuesta. Pero no acontece lo mismo en el caso del refuerzo negativo (autorrefuerzo negativo) de condiciones aversivas para la persona a través de su comportamiento y que tiene como efecto, también en este caso, reforzar una conexión entre un estímulo y una respuesta o aumentar la frecuencia de un comportamiento. Por consiguiente, sólo podemos identificar lógicamente refuerzo y recompensa en el primero de los casos, pero no en el segundo, al menos directamente. De cualquier modo, la cuestión terminológica siempre está presente y de hecho muchos autores al referirse a refuerzo lo hacen coincidir con recompensa.

Pero todavía más diferencia existe, desde nuestro punto de vista, entre refuerzo negativo (autorrefuerzo negativo) y castigo (autocastigo), aunque muchos autores de mucha talla los identifiquen sin más terminológicamente aun cuando no en su contenido semántico y funcional. Hemos dicho en el párrafo anterior que el refuerzo negativo tiene como función aumentar la frecuencia de una conducta o reforzar el nexo entre un estímulo y una respuesta mediante las conductas de evitación o escape de una situación o condición aversiva; pero no sucede lo mismo con el castigo que en sus dos modalidades existentes (positivo y negativo) tiene como principal función técnica suprimir, reducir, o inhibir la presencia de un comportamiento en el repertorio conductual del individuo. Por consiguiente, el castigo tiene efectos contrarios al refuerzo negativo de manera que es simple y llanamente imposible confundirlos.

Finalmente, convendría no confundir evitación y/o escape con los procesos de extinción. Estos términos suelen confundirse

menos, pero con el ánimo de actuar con las nociones básicas muy claras vamos a intentar delimitarlos. Hablamos de extinción cuando nos referimos a un proceso cuyo elemento básico es la ausencia (o retirada intencional) de las consecuencias positivas e incluso negativas (castigos, etc.) que venían acompañando normalmente a un comportamiento y que lo mantenían fuerte. Es decir, en el caso de la extinción, la no presencia de las consecuencias tiene como efecto sobre la conducta el debilitamiento progresivo de la conexión entre un estímulo y una respuesta hasta llegar a la práctica desaparición del mismo aunque nunca se borre del todo como lo ha puesto de manifiesto la investigación. En cambio hablamos de evitación como de un comportamiento que consiste en quitar la posibilidad de una consecuencia desagradable (el niño que obedece a la llamada de su madre para evitar un castigo) y de escape como de un comportamiento de huida de una situación aversiva mediante la emisión de una conducta apropiada (por ejemplo, el prisionero que confiesa para huir de las torturas de la policía). Entre las conductas de evitación y escape existe una relación íntima, pero la diferencia a nuestro entender proviene de la circunstancia temporal en cuanto que la conducta de evitación tiene lugar antes de que se produzca la condición aversiva, mientras la de escape acontece una vez que la persona se encuentra ya bajo los efectos de la condición aversiva. La diferencia más grande entre estas dos conductas (evitación y escape) y la extinción radica en el hecho de que tienen efectos contrarios ya que las dos primeras tienen la función de aumentar la frecuencia de una conducta, mientras que la segunda funciona como debilitadora e incluso aniquiladora de la conducta.

A la vista de la precisión de todos estos términos, y ya dentro del campo de la autorregulación, las técnicas que pertene

cen a este campo (manipulación de las consecuencias de la conducta) pueden estructurarse de la manera siguiente:

- 1) Técnicas de autorrefuerzo positivo para aumentar la frecuencia de una conducta o hacer aparecer una nueva conducta en el repertorio del individuo.
- 2) Técnicas del autorrefuerzo negativo con idénticas funciones a las anteriores.
- 3) Técnicas de autocastigo positivo para hacer desaparecer o inhibir una conducta inadecuada presente en el repertorio del individuo, y hacer emerger otro comportamiento en su lugar.
- 4) Técnicas de autocastigo negativo con idéntica finalidad a las anteriores.
- 5) Técnicas de autoextinción con la función de debilitar o hacer desaparecer una conducta ya presente pero sin utilizar estrictamente estimulación aversiva (aunque no del todo como ya veremos en su lugar).

No es necesario decir, a estas alturas, que las técnicas de evitación o escape las incluimos dentro del autorrefuerzo negativo. Pasemos ahora a la explicitación de cada una de estas técnicas.

5.2.1 Técnica del autorrefuerzo positivo.

El autorrefuerzo, en general, ocupa el tercer lugar dentro

de los procesos de autorregulación como casi todos los modelos teóricos han señalado y, aunque se puede considerar teóricamente separado de los demás, sin embargo, no lo es así sino que está en íntima dependencia de ellos. En efecto, para que la persona pueda autorreforzarse adecuadamente, en un sentido o en otro, es indispensable que haya hecho una autoobservación mediante la cual haya recogido datos que le permitan hacer una comparación entre su conducta real y los criterios de actuación que previamente se había autoimpuesto, es decir, haga una autoevaluación, momento crítico que le indica si ha de autorreforzarse positiva o negativamente. Por consiguiente, la exactitud y justeza del autorrefuerzo depende de la exactitud y fiabilidad de la autoobservación y del juicio emitido por la persona con relación a la correspondencia entre los criterios y su actuación, de manera que cualquier error en los dos primeros pasos conducen irremediablemente a cometer errores en el tercero.

El autorrefuerzo, por otra parte, es una acción que admite variación, como hemos indicado anteriormente, en cuanto a su valor cualitativo, es decir, puede ser un autorrefuerzo positivo que consiste en que la persona se presenta a sí misma, continuamente a su conducta, un estímulo positivo o recompensa que puede ser externa o interna, material o simbólica (como penamientos, verbalizaciones positivas, alabanzas, etc.), o simplemente una sonrisa, poner la cara de satisfacción, etc.), o puede ser un autorrefuerzo negativo que consiste en autosuprimir consecuencias negativas o aversivas de la conducta, i.e., la persona quita la presencia de un estímulo negativo. También en este segundo caso puede tratarse de cosas materiales o simbólicas, internas o externas.

De las dos variaciones anteriores del autorrefuerzo, la más utilizada en los programas de autorregulación y/o autocontrol ha sido la del autorrefuerzo positivo debido probablemente a que ha sido la más investigada ya que, en último término, a nadie le gusta autocastigarse ya que como bien se puede entrever, la utilización del autorrefuerzo negativo comporta de algún modo el uso de estímulos aversivos.

Por otra parte, como afirma Kazdin (1974), el uso del autorrefuerzo en general no parece ser un procedimiento complicado. Lo único que se requiere desde el punto de vista conceptual es la libertad del sujeto para reforzarse a sí mismo en cualquier momento que realice o no una particular conducta. Pero conviene tener en cuenta que el autorrefuerzo puede incluir dos procedimientos: 1) por una parte el individuo puede determinar los requisitos de respuesta para obtener una cantidad determinada de refuerzo. En este caso, cuando el propio sujeto determina los criterios para el refuerzo se habla de refuerzo autodeterminado (self-determined reinforcement); 2) por otra parte, el individuo puede dispensarse refuerzos dependiendo de la consecución de un criterio particular de comportamiento que puede o no ser autodeterminado. En este caso hablamos de refuerzo autoadministrado (self-administered reinforcement) cuyos elementos claves están en la determinación de cuándo entregarse los refuerzos y en función de qué conductas.

Esta distinción es muy útil sobre todo para entender la relación que puede existir entre el control externo de los refuerzos y el autorrefuerzo, i.e., entre el control externo de la conducta en general y la autorregulación, cuestión a la que aludiremos más adelante y en donde veremos que existe un con-

tinuum entre ambas según han puesto de manifiesto las investigaciones, de manera que la insistencia partidista que ha recibido la cuestión en la literatura especializada viene siendo inútil para muchos autores (Kanfer, 1976). En el caso de los niños sobre todo, pero incluso en el caso de los adultos, se ha visto la necesidad de un entrenamiento previo en autorrefuerzo mediante el uso del control externo de los refuerzos, lo mismo que la necesidad de señalar cuándo y para qué conductas hay que entregarse los autorrefuerzos.

Kanfer (1975a) introduce una distinción en el autorrefuerzo positivo que es de suma importancia. El autor habla de que en el caso del autorrefuerzo positivo mediante cosas materiales se pueden distinguir dos modalidades: a) en la primera se puede hablar de que la persona se autorrecompensa mediante la utilización de un refuerzo no muy común en la vida ordinaria como, por ejemplo, comprarse un vestido, asistir a un acontecimiento especial, etc. y, b) en la segunda, la persona se autoniega una actividad placentera diaria haciéndola contingente a la realización de una conducta indeseable. Esta segunda modalidad exige en principio una negación de la misma persona y, al posponer una actividad placentera, introduce elementos conflictivos propios de una situación de autocontrol en donde la autoadministración de las recompensas es una conducta a controlar por parte de la persona y de aquí se deduce, para el autor en cuestión, la necesidad de que la persona reciba un entrenamiento previo en el autorrefuerzo.

Esta cuestión nos permite comprobar cómo el autorrefuerzo abre, por una parte, el camino hacia la habituación (aquél paso que tanto enfatizaba Karoly, 1977, en su modelo teórico del autocontrol) o situación de autodirección prolongada pasando previa-

mente por el autocontrol; por otra, nos demuestra cómo la misma cuestión del autorrefuerzo rompe los límites teóricos de los principios del condicionamiento operante y del aprendizaje social, en cuanto que es esencial dentro del concepto de autorrefuerzo (Kazdin -1974 - lo afirma muy claramente) la afirmación de la libertad de la persona, de su responsabilidad, seriedad y firmeza de voluntad, como queda patente en la distinción de Kanfer(1975a) a la que acabamos de referirnos. Es decir, se quiera o no, la cuestión del autocontrol supone mucho más que el solo conocimiento y aplicación de las técnicas, aunque éstas sean las más fuertes como es el caso del autorrefuerzo, de manera que por necesidad se tiene que acudir a la presencia de elementos volitivos y en último término al poder de la voluntad que sostiene la decisión de cambio a través del mismo uso de las técnicas conductistas. En consecuencia, en el campo del autorrefuerzo se puede hallar un lugar de encuentro entre las viejas concepciones del autocontrol y las modernas y científicas formulaciones del mismo.

Antes de seguir adelante explicando cuáles han de ser los pasos que hay que dar para una correcta aplicación de los autorrefuerzos en los programas de autorregulación, juzgamos conveniente presentar las principales conclusiones a que ha llegado la investigación en este campo con el fin de que demostremos con datos una afirmación hecha anteriormente relativa a que el autorrefuerzo, principalmente el positivo, es una de las técnicas más fuertes e indispensables en todo programa para conseguir una autodirección estable y eficaz.

5.2.1.1 Investigaciones en torno al autorrefuerzo positivo.

Como dijimos anteriormente, es el autorrefuerzo positivo

el que mayor atención ha recibido por parte de los investigadores, aunque tampoco se ha descuidado del todo el autorrefuerzo negativo, como ya tendremos ocasión de ver. En la explicación de esta cuestión vamos a seguir muy de cerca la exposición que de la misma hacen Thoresen y Mahoney (1974, pp. 65-91). Según estos autores, se pueden distinguir dos investigadores claves en el campo del autorrefuerzo: por una parte están las investigaciones de Kanfer y su equipo de colaboradores y, por otra, las de Bandura también con su equipo. Ambos comparten más o menos el mismo esquema conceptual en torno a la autorregulación y al autorrefuerzo en cuanto que los dos piensan que para que se pueda hablar de autorregulación se necesita que la persona autoobserve su propia conducta, la autoevalúe con relación a unos criterios y, en consonancia con este juicio, se autorrefuerce.

Sin embargo, existen diferencias entre ellos que han motivado sus mutuas críticas (Bandura, 1971). Tales diferencias arrancan en primer lugar del paradigma utilizado para sus investigaciones:

A) Kanfer (1970b) utiliza lo que él mismo ha llamado "directed learning paradigm" (paradigma de aprendizaje directo) consistente en que los sujetos de experimentación son entrenados inicialmente mediante métodos de control externo en los que el experimentador usa refuerzos externos, pidiendo a continuación a los sujetos que tomen ellos mismos la responsabilidad de autorreforzarse.

B) Bandura, en cambio, usa el denominado "social learning

paradigm" (paradigma de aprendizaje social) consistente en que los sujetos observan inicialmente a un adulto o aun compañero que les sirve de modelo de autorrefuerzo y a continuación se les coloca en una situación parecida a la de los modelos en donde tienen oportunidad de autorreforzarse libremente.

En segundo lugar las diferencias surgen también por parte de los sujetos elegidos para experimentación: Kanfer generalmente ha estudiado el autorrefuerzo con estudiantes de cursos superiores, mientras que Bandura ha elegido siempre a niños en edad preescolar o primeros cursos de educación básica.

Finalmente, una tercera fuente de diferencias proviene del tipo de autorrefuerzo y del tipo de conducta utilizado para las investigaciones. Por lo que se refiere a Kanfer el tipo de conductas que suele utilizar para sus investigaciones es generalmente el de tareas de aprendizaje verbal o perceptual ambiguo en donde el sujeto tiene que acertar la respuesta correcta y el tipo de autorrefuerzo es más bien simbólico como, por ejemplo, el encenderse una luz verde con la palabra correcto. En cambio Bandura utiliza conductas motoras discretas como, por ejemplo, jugar a los bolos, tirar de una palanca de mano, etc., y cosas materiales (caramelos, puntos cambiables por cosas) como autorrefuerzos.

Los problemas que ambos equipos han investigado podemos resumirlos de la siguiente forma:

- A) Si el autorrefuerzo tiene los mismos efectos que el refuerzo externo. Si puede fortalecer y mantener una conducta como lo hace el refuerzo externo.

B) Si se pueden aplicar al autorrefuerzo los principios del refuerzo externo como el ser programados, la intermitencia, la continuidad, la influencia de la magnitud de la recompensa, etc.

C) Qué técnicas son más eficaces para entrenar al individuo a autorreforzar su conducta. Qué factores influyen en la adquisición del autorrefuerzo.

1) Investigaciones que siguen el paradigma de Kanfer.

El interés primero de Kanfer y su equipo consistió en comprobar la cantidad de entrenamiento que los sujetos necesitaban antes de otorgarles plena responsabilidad de autorrefuerzo (Kanfer, Bradley y Marston, 1962). En este primer estadio se llegó a comprobar la existencia de una correlación positiva entre el grado de entrenamiento inicial y la manera apropiada de autorreforzarse.

Investigaciones subsiguientes estuvieron dirigidas al estudio de los efectos de diferentes variables influyentes en el entrenamiento previo sobre la adquisición de la conducta de autorrefuerzo. Así el estudio de Kanfer y Marston (1963a) puso de manifiesto que las instrucciones indulgentes referentes a las normas para conseguir el refuerzo, tuvieron como consecuencia la aceptación por parte de los sujetos de una conducta descuidada e irresponsable de autorrefuerzo. Por el contrario las instrucciones exigentes dieron como resultado un modo de autorreforzarse muy exigente. Kanfer y Marston (1963b) introdujeron la variable de la aprobación social por autorreforzarse adecuadamente comprobando que aquellos sujetos que recibieron aprobación social con-

siguieron mejores éxitos en cuanto a la acción de autorreforzarse. Marston (1965) volvió a investigar la influencia de los aspectos sociales presentes en el entrenamiento del autorrefuerzo sirviéndose para ello de un paradigma parecido al de Bandura. Los sujetos que observaron a un modelo autorreforzándose magnánimamente, mostraron posteriormente una imitación del modelo en su manera de autorreforzarse; aquéllos que por el contrario, observaron a un modelo parco en el autorrefuerzo; también imitaron este modo de proceder. Pero más aún, estos sujetos impusieron sus normas de autorrefuerzo a otros cuando les tocó hacer de monitores. Marston y Smith (1968) volvieron a confirmar estos mismos resultados.

Marston (1969) investigó nuevamente la modificabilidad de las medidas (rates) de autorrefuerzo y obtuvo como resultado que las consecuencias positivas (alabanza) aumentaban las medidas de autorrefuerzo sobre todo cuando éstas eran demasiado bajas.

Kanfer (1964) estudió si era aplicable el principio de la intermitencia al campo del autorrefuerzo, es decir, si se podía esperar que se mantuviera mejor la conducta cuando era autorreforzada ocasionalmente en lugar de hacerlo continuamente cada vez que se producía la respuesta adecuada. Comprobó que los sujetos de su experimentación se atuvieron al principio de la intermitencia en el autorrefuerzo según habían sido entrenados. Marston (1964a) volvió sobre el mismo problema y constató los mismos resultados que Kanfer (1964). Estos estudios lo que estaban comprobando en realidad era la correspondencia entre los programas de refuerzo impuestos en el período de entrenamiento y la conducta de autorrefuerzo subsiguiente. Los estudios posteriores de Kanfer y Duerfeldt (1968b), Dorsey, Kanfer y Duerfeldt (1971)

volvieron a poner de manifiesto esta correspondencia.

Marston y Kanfer (1963) investigaron otro problema consistente en la comparación de los efectos del refuerzo externo y los del autorrefuerzo. Los resultados de su estudio revelaron una eficacia parecida aunque con una ligera superioridad por parte del autorrefuerzo. Marston (1967) pudo comprobar una ligera superioridad del refuerzo externo, pero sin contradecir los resultados anteriores ya que nuevamente la eficacia de ambos tipos de refuerzo fue parecida. Kanfer y Duerfeldt (1967b, 1967c) volvieron sobre la misma cuestión y nuevamente confirmaron los resultados que habían obtenido Marston y Kanfer (1963) en donde se atribuía una eficacia ligeramente superior al autorrefuerzo. El estudio de Johnson (1970) confirmó también las conclusiones anteriores.

Otro cúmulo de investigaciones que han utilizado el mismo paradigma, se han referido al estudio del papel que juegan las variables de personalidad en el autorrefuerzo. Kanfer (1966) y Kanfer y Duerfeldt (1968a) estudiaron, por ejemplo, la relación que existe entre hacer trampa en el autorrefuerzo (es decir, autorreforzarse sin tener derecho a ello) y la edad, la asistencia a clase, y el éxito académico y el sexo. Comprobaron que el hecho de cometer trampas decrecía de forma muy importante con la edad y asistencia a clase. De ahí concluyeron que el proceso de socialización influye en los procesos de adquisición y mantenimiento de la autorregulación (Kohlberg, 1969). Y puesto que el éxito académico influyó positivamente en la administración de autorrefuerzo, los autores concluyeron también que había que iniciar muy temprano el entrenamiento en autodirección en la escuela (Glaser, 1972; Thoresen y Hosford, 1973).

2) Conclusiones generales relativas a las investigaciones de Kanfer y su equipo:

- a) El entrenamiento en autorrefuerzo puede aumentar el mantenimiento de una conducta individual. Este mantenimiento varía algo con respecto al que se consigue mediante el refuerzo externo.
- b) La medida y el patrón de autorrefuerzo se ven influenciados por las instrucciones verbales indulgentes, los comportamientos de un modelo (standards de autorrefuerzo) y por el refuerzo social.
- c) Las medidas de autorrefuerzo tienden a ser paralelas a las del entrenamiento previo mediante refuerzo externo.
- d) Las medidas de autorrefuerzo tienden a ser estables y muestran consistencia al realizar tareas.
- e) Parece que existe independencia, al menos parcial, entre la autoevaluación verbal y el autorrefuerzo, i.e., autorrefuerzo y autocrítica parecen ser independientes uno del otro.
- f) Las medidas de autorrefuerzo se ven afectadas por los programas de entrenamiento y por la competencia de los individuos para realizar la tarea en cuestión (target behavior).
- g) La medida del autorrefuerzo baja según aumenta la

ambigüedad de la tarea o su dificultad.

- h) El individuo se muestra más conservador en su autorrefuerzo según aumenta la magnitud reforzante del estímulo.
- i) La falta de adhesión a las normas prescritas de autorrefuerzo parece que se correlaciona inversamente con la edad y con ciertas variables intelectuales y de rendimiento académico (cfr. Thoresen y Mahoney, 1974, pp. 72-73).

3) Investigaciones basadas en el paradigma de Bandura.

El conjunto de investigaciones llevadas a cabo por A. Bandura y su equipo de colaboradores ha tenido como finalidad la comprensión del rol que desempeñan los modelos y la imitación en la transmisión de los patrones de autorrefuerzo y, en definitiva, de los patrones de autorregulación y autocontrol.

Bandura y Kupers (1964) comenzaron paralelamente a Kanfer la investigación del autorrefuerzo sirviéndose del paradigma del aprendizaje social. Bandura y Kupers estudiaron los efectos que producía la observación de distintos modelos en los patrones de autorrefuerzo que adoptaban posteriormente los niños cuando se les dejaba actuar a su aire, una vez que habían observado los modelos. Utilizaron como estrategia un juego de bolos en miniatura. Los niños observaron a dos modelos, uno adulto y otro de su misma edad, que mientras jugaban hacían autoevaluaciones verbales (respecto a sus aciertos en el juego) y ocasionalmente se autorre-

compensaban con un caramelo. Los niños observadores fueron divididos en dos grupos uno de los cuales observó a un modelo que se autorrecompensaba magnánimamente por cualquier acierto, aunque fuera mínimo, mientras el otro grupo observó a otro modelo que sólo se autorrecompensaba cuando lograba conseguir un elevado número de puntos de manera que era muy exigente consigo mismo. A continuación se pidió a los niños que jugaran y que se autorrecompensaran con caramelos. Los resultados pusieron de manifiesto que los niños imitaron la conducta de los modelos unos imponiéndose normas muy estrictas para coger caramelos, mientras otros los cogían por cualquier logro. En cuanto a la transmisión de las normas diferenciales de autorrefuerzo, el modelo adulto fue más eficaz que el modelo de la misma edad. Además un 27% de los niños reprodujo las mismas autoevaluaciones verbales de los modelos.

Bandura y Whalen (1966) volvieron a investigar la misma cuestión confirmando nuevamente los resultados del estudio anterior, i.e., los niños imitaron la conducta de autorrefuerzo de los diferentes modelos. Sin embargo, en esta ocasión se pudo comprobar que los niños que observaron un modelo demasiado exigente consigo mismo para autorrecompensarse, dejaron de lado sus patrones de autorrefuerzo y los hicieron más asequibles a ellos sin perder por eso la cualidad de exigencia mostrada por los modelos. Esto confirma, según Bandura, el principio de aprendizaje social que dice que un individuo acepta más fácilmente las normas y valores del modelo cuando éstos van de acuerdo con los suyos propios, i.e., el aprendizaje observacional es discriminativo.

Colle y Bee (1968) nuevamente volvieron a confirmar la relación positiva entre la clase social y la adherencia a las normas de autorrefuerzo del modelo, i.e., la discriminación del aprendi-

zaje observacional.

Por otra parte, Bandura, Grusec y Menlove (1967) investigaron los efectos que tienen sobre la medida de autorrefuerzo la manera de ser del modelo (aspecto amigable y cálido, o frío y serio), la edad del modelo, el refuerzo social (por adoptar normas estrictas de autorrefuerzo) y el sexo del sujeto observador. Otra vez se confirmó que los niños tendían a imitar el comportamiento del modelo sobre todo cuando éste recibía recompensa por su conducta; pero también se comprobó que la manera de ser afable, amigable y cálida del modelo, influyó para que los niños se autoimpusieran normas de autorrefuerzo menos exigentes. Por lo que se refiere al sexo no se encontraron diferencias significativas.

Pero un año antes Mischel y Liebert (1966) habían estudiado este mismo asunto llegando a demostrar la importancia que tiene la influencia de los factores del aprendizaje social en la adquisición de los patrones de autorrefuerzo. Los resultados de su estudio indicaron que había consistencia entre las normas autoimpuestas del modelo y las que los niños impusieron a los sujetos cuando les correspondió hacer de monitores en el juego de los bolos, i.e., las normas impuestas a otros sujetos tendían a ser iguales a las que ellos habían aprendido de los modelos confirmandose una vez más cuánta razón tiene Bandura al afirmar que el autocontrol es una conducta que sigue los procesos de aprendizaje social mediante refuerzo positivo y castigo.

Rosenhan, Frederick y Burrowes (1968) también pusieron de manifiesto la importancia de la consistencia entre las normas de autorrefuerzo aprendidas del modelo y las prescritas a otros sujetos. En su estudio confirmaron los resultados anteriores

no sólo en cuanto a la correspondencia entre las normas del modelo y las normas impuestas a otros por los observadores, sino también en lo referente a la importancia de la discrepancia de normas entre las del modelo y las autoimpuestas por el sujeto cuando actúa posteriormente solo. Esto lo creemos de suma importancia para el desarrollo y mantenimiento del autocontrol ya que muchas veces los padres, o los maestros, que actúan como modelos delante de los hijos o de los alumnos, hacen una cosa, pero mandan otra más exigente para que sea cumplida obligatoriamente por sus hijos o por sus alumnos.

Estas son probablemente las investigaciones más básicas del equipo de Bandura; las demás investigaciones referentes al mismo campo y utilizando el mismo paradigma, creemos que tan sólo han venido a confirmar o no los resultados de las anteriores. Así tenemos, por ejemplo, las de Liebert y Allen (1967), Liebert y Ora (1968), Allen y Liebert (1969a, 1969b), que investigaron los efectos de la magnitud de la recompensa y el tipo de entrenamiento (modelos reales contra modelos filmados) sobre la conducta de autorrefuerzo. Finalmente, hay un estudio que se escapa también un poco del esquema general seguido por Bandura. Nos referimos al de Bandura y Perloff (1967) que investigaron los efectos del refuerzo externo comparados con el autorrefuerzo en el mantenimiento de una conducta de esfuerzo. Los autores llegaron a la conclusión de que ambos tipos de refuerzo eran igualmente eficaces para mantener la conducta. Un descubrimiento muy interesante fue que los niños, en la condición experimental de autorrefuerzo, se autoimpusieron normas estrictas para poder obtener el autorrefuerzo y cuando se les permitió variar el criterio autoimpuesto (tantos movimientos tanto refuerzo) todavía se exigieron más trabajo

para poder conseguir el autorrefuerzo.

4) Conclusiones.

Como en el caso de las investigaciones de Kanfer y su equipo, podemos intentar obtener algunas conclusiones generales referentes a estas investigaciones:

- a) Las conductas de autorrefuerzo se puede establecer a través de la exposición a modelos.
- b) Las normas autoimpuestas de autorrefuerzo se ven afectadas por las experiencias anteriores de observación de modelos.
- c) Las discrepancias entre el mundo de valores del modelo y las del observador pueden atenuar la medida en que éste adopte las normas de autorrefuerzo de aquél.
- d) Las discrepancias entre los criterios de autorrefuerzo que se autoimpone el modelo y las que éste impone al observador debilitan máximamente la adherencia de éste a las normas del modelo, adoptando patrones de autorrefuerzo incluso más indulgentes que los del modelo. Una posible excepción es cuando la discrepancia favorece al sujeto observador, es decir, cuando el modelo se exige mucho, pero impone normas más indulgentes al observador.
- e) La consistencia entre los distintos modelos favorece la adopción de las normas de autorrefuerzo del modelo.

Conclusión sumamente importante sobre todo para la educación familiar ya que, en consonancia con esta constatación científica, los padres han de actuar de conformidad entre ellos y establemente ante los hijos para que éstos aprendan las normas de autocontrol social sin vacilaciones o dudas.

- f) Los efectos de los patrones de autorrefuerzo aprendidos socialmente son equivalentes a los aprendidos mediante patrones de refuerzo externo, al menos para mantener conductas de esfuerzo.
- g) Finalmente, cuando se da oportunidad de variar los criterios propios de autorrefuerzo, los sujetos se imponen con frecuencia criterios más exigentes. Otra conclusión muy importante a tener en cuenta en la educación del carácter (cfr. Thoresen y Mahoney, 1974, p. 78).

Después de este recorrido bastante escueto por las distintas investigaciones realizadas en torno a la cuestión del autorrefuerzo, creemos que con toda justicia se puede afirmar que es la técnica más poderosa que existe hoy en día para ayudar a la persona en los esfuerzos de conseguir el autocontrol y la autodirección prolongada. Dejamos sin mencionar otros muchos estudios que no se encuadran estrictamente en ninguno de los dos paradigmas anteriores y que son aplicados principalmente al mundo de la escuela; por esta razón nos reservamos para hablar de ellos ampliamente cuando estudiemos la relación que existe entre autorregulación y educación. Mientras tanto pasemos a ver cuáles son los pasos que hay que dar para una aplicación correcta de la técnica.

5.2.1.2 Pasos para usar el autorrefuerzo
positivo eficazmente.

Kanfer (1975a) coincide con otros autores (Watson y Tharp, 1977; Mahoney y Thoresen, 1974; Thoresen y Mahoney, 1974) en señalar los siguientes pasos como fundamentales:

- 1) Seleccionar los refuerzos apropiados para cada persona puesto que aquéllos que son válidos para una pueden no serlo para otra y esto es sumamente importante teniendo en cuenta que la cuestión de la autorregulación es un asunto muy particular.

Este primer punto tiene como exigencia primera indagar cuáles autorrecompensas materiales o simbólicas pueden ser más eficaces para ayudar a hacer emerger nuevos comportamientos o mantener los ya adquiridos. Para esta indagación puede servirse incluso de cuestionarios, como los ideados por Cautela y Kastenbaum (1967), o simplemente haciendo una lista por escrito de los que la persona aporte como más eficaces desde su punto de vista. El criterio que suele presidir esta indagación consiste en que tales autorrecompensas hagan referencia a la historia personal del individuo de manera que en general, deben ser aceptables como algo que se quiere, que puede fácilmente adquirirse o hacerse y que lo harán sentirse bien. Una última tarea dentro de este primer paso, será discutir los autorrefuerzos con la persona interesada y negociarlos en cuanto a un programa de entrega. Naturalmente esto se hace dentro de la entrevista cuando se trata de una persona que recurra al psicólogo o al educador para iniciar un programa de autocontrol o autodirección.

2) Definir las contingencias.

Un segundo paso consiste en definir las contingencias específicas o la relación conducta-autorrefuerzo.

En este segundo paso se exige hacer una lista de las variantes de la conducta en cuestión e indicar las condiciones precisas y los métodos para otorgarse un autorrefuerzo. El criterio consiste en seleccionar el autorrefuerzo adecuado para la conducta adecuada en el momento adecuado.

3) Practicar los procedimientos de autorrefuerzo.

La persona interesada en un programa de autocontrol tiene que practicar las técnicas de iniciar el programa propiamente dicho con el fin de que éstas tengan mayor probabilidad de éxito. En el caso de que sea el terapeuta el que esté ayudando a la persona en su programa de cambio, le corresponde a éste animar al individuo a que practique (rehearsal) antes. La ventaja más importante que nos proporciona la práctica es que elimina la equivocación de que esta mecánica simplista para la autodirección no requiere esfuerzo ni programación cuidadosa, ni práctica diligente.

4) Revisar y controlar los procedimientos de autorrefuerzo.

En los procesos de autorrefuerzo suele acontecer lo que en otras actividades, i.e., que poco a poco la persona se vaya acostumbrando y comience a actuar mecánicamente cometiendo muchos errores. Por tanto, se hace precisa una revisión periódica de la aplicación de las técnicas de autorrefuerzo y principalmente del

respeto que se da a la contingencia no vaya a suceder que se esté disfrutando de los refuerzos sin comportarse adecuadamente.

Como han puesto en evidencia las investigaciones, también los niños pueden ser entrenados en el autorrefuerzo. (cfr. Masters y Mokros, 1974), pero conviene hacer algunas precisiones con respecto a ellos:

- 1) El adulto modela las contingencias de autorrefuerzo con todo detalle.
- 2) Cuando el niño muestra habilidad para ejecutar la cadena de respuestas, i.e., es capaz de hacer la relación comportamiento adecuado = autorrefuerzo, se deja solo.
- 3) En cuanto a los autorrefuerzos verbales y simbólicos, es conveniente que primero los diga en voz alta para estar seguros de que se los otorga correctamente.
- 4) El adulto poco a poco va desapareciendo aplicando un procedimiento "fading" o debilitamiento de su presencia.
- 5) A veces es conveniente iniciar el programa de autocontrol utilizando un sistema de puntos o fichas (token economy) como primer paso, e ir trasladando lentamente el control de los refuerzos de manos del adulto a las del propio niño. Esto lo estudiaremos con mayor detalle cuando hablemos de la autorregulación y la educación.

Estos son los principales pasos que hay que dar con toda prudencia en la aplicación del autorrefuerzo, ya sea que toda la actividad esté en manos de la persona interesada o que al inicio

tan sólo una parte de ella esté en su poder y otra en el del terapeuta o persona adulta en el caso de los niños. Pero todavía podríamos añadir otras dos advertencias que son claves en el mantenimiento de una conducta, sobre todo si ésta es difícil o si los sujetos que están bajo un programa de autorregulación son niños (principalmente aquellos que proceden de ambientes sociales depauperados):

- 1) La entrega de los refuerzos ha de ser inmediata pues su eficacia está en relación directa con el tiempo que media entre la conducta y la autorrecompensa, i.e., ha de ser contingente. Esta es la razón que explica por qué al hacer la lista de refuerzos positivos se han de elegir aquéllos que estén más a disposición inmediata de los sujetos aunque a veces sean menos atractivos que otros que sólo se pueden conseguir pasado bastante tiempo.

Aunque esta recomendación es válida para toda conducta que está bajo un programa de autorregulación, hay comportamientos para los cuales la entrega inmediata de los autorrefuerzos es vital (Watson y Tharp, 1977, p. 104). Así pues "siempre que la conducta en cuestión esté relacionada con hábitos fuertes o con objetos que causen miedo al sujeto, se debe proporcionar el autorrefuerzo inmediatamente después de la conducta apropiada".

- 2) Cuando no sea posible la entrega inmediata de los autorrefuerzos reales, se puede suplir mediante la entrega de fichas o puntos (token) cambiables posteriormente (al final del día o de un corto período) por los refuerzos materiales.

El sistema de fichas (token economy) dentro de un programa de autorregulación puede tener dos funciones principalmente: la primera consiste, como ya hemos indicado, en la posibilidad de dar un entrenamiento mediante modelos a la persona para ir pasando poco a poco el dominio y control de los refuerzos a sus propias manos cuando muestre capacidad de poder hacerlo responsablemente; la segunda consiste en que las fichas o puntos cumplen una función de autorrefuerzo simbólico mientras la persona puede hacer uso o consumir los autorrefuerzos reales, es decir, cumplen la función de incentivos mediadores o de puente entre el tiempo en que se produce la conducta y el tiempo en que se disfruta del autorrefuerzo.

5.2.1.3 Problema de los autorrefuerzos.

Probablemente el último de los puntos claves dentro de la consideración del autorrefuerzo en general, y en concreto del autorrefuerzo positivo, sea la consideración de los problemas que llevan consigo. Generalmente se suele hablar en autorregulación y en modificación de conducta de los siguientes problemas:

1) Problema de la saciación.

La saciación consiste en la pérdida de la virtualidad de reforzar de un determinado refuerzo y la causa radica en el uso frecuente y prolongado de un mismo refuerzo; en otras palabras, la persona se ha acostumbrado a él de manera que ya no le es válido para seguir manteniendo una conducta deseada. La solución a este problema puede venir de la selección de varios autorrefuerzos intercambiables y entre los que se pueda ir eligiendo sobre todo cuando la conducta exija un autorrefuerzo inmediato y muy frecuente.

2) Refuerzos que castigan a otros.

Otro de los problemas que se suele presentar en el uso de los autorrefuerzos está constituido por el hecho de que algunas personas al elegir autorrefuerzos, que, aun siendo muy buenos para ellos y disponibles, hieren los derechos de otra persona con quien conviven o trabajan. Podría ser el caso de una esposa que para luchar contra una conducta inadecuada personal, decide autorreforzarse con la compra semanal de un vestido sin tomar en cuenta el detrimento que supone esto para la economía familiar. Es evidente que la solución vendría de la negociación del autorrefuerzo con las partes implicadas.

3) Uso del mismo autorrefuerzo para dos conductas a la vez.

Otro de los problemas que suele presentar el uso de los autorrefuerzos consiste en que a veces la persona se propone cambiar dos conductas a la vez, por ejemplo, no engordar y estudiar un determinado tiempo semanalmente. Si tal persona utiliza el mismo autorrefuerzo para las dos conductas, el problema que se presenta es que puede haber logrado perfectamente una conducta, pero la otra no. Entonces, ¿cuál de las dos autorreforzar? Pero si usa el mismo autorrefuerzo y cree que se debe autorrecompensar por haber cumplido una de las dos conductas, cuando está disfrutando del autorrefuerzo, ¿no está en realidad también autorrecompensándose por la otra? Para evitar este galimatías, es conveniente que cada conducta tenga sus propios autorrefuerzos independientes de los de otra que se intenta al mismo tiempo.

4) El uso de autorrefuerzos compartidos.

Muchas veces las personas seleccionan como autorrefuerzos

para su conducta hechos, acciones o cosas que están necesariamente compartidas con otros como, por ejemplo, cuando una persona promete autorreforzarse con ir al cine con su novia o novio si se comporta adecuadamente. En estos casos, la eficacia del autorrefuerzo no está totalmente en manos de la persona en cuestión, sino también de la otra y ésta puede fallar por cualquier circunstancia sobre todo si es ajena a la existencia del programa de autorregulación. Lo que más conviene en este caso puede ser comprometer a la otra persona con antelación al programa para ver si puede y quiere colaborar. Un punto de partida muy importante para la otra persona, en cuanto a motivación y refuerzo se refiere, es decirle cuán valiosa se estima su ayuda y colaboración.

5) Entregar los autorrefuerzos a la vigilancia de otros.

Quizá el último de los problemas pueda provenir del hecho de que la persona tenga un control completo y absoluto sobre los autorrefuerzos, sobre todo cuando son autorrecompensas consumptivas o simbólicas que siempre hayan atraído poderosamente la atención de la persona en cuestión. En tal caso siempre existe la tentación de hacer trampa, i.e., de consumir y disfrutar de los autorrefuerzos antes de haberse comportado adecuadamente según lo prometido. En tales casos, sobre todo cuando la persona interesada conoce por su historia personal cómo actúa en tales circunstancias, se recomienda que se deposite en otra persona de confianza el control de los autorrefuerzos para que se los vaya entregando sólo cuando "tenga derecho a ellos". Tales personas reciben el nombre de mediadoras y realmente nada tienen que ver con el problema del control externo versus interno. Sin embargo, accidentalmente comprobamos cómo la cuestión control externo versus control interno de las contingencias de la conduc-

ta no puede enfocarse tajantemente desde un punto de vista unilateral, sino que más bien las cosas se suceden dentro de un continuum que va y viene dentro de los límites de lo externo e interno. Por otra parte, hemos estado viendo constantemente, a lo largo de todas estas líneas, cómo la conducta de autodirección es también un comportamiento que necesita del apoyo del medio ambiente para tener éxito, de manera que las posiciones unilaterales nuevamente se demuestran infructuosas para explicar la realidad del comportamiento humano.

Finalmente habiendo tratado ya la naturaleza del autorrefuerzo, las investigaciones en torno a él, su eficacia, e incluso en secciones anteriores el autorrefuerzo de conductas internas, vamos a ofrecer un modelo de catalogación de los autorrefuerzos que tomamos literalmente de Watson y Tharp (1977). El problema consiste en elaborar una lista de autorrefuerzos eficaces y éstos varían con cada persona. Los autores proponen la siguiente lista de preguntas que puede servir de guía para esta labor:

- 1) ¿Qué clase de cosas te gusta tener?
- 2) ¿Cuáles son tus intereses principales?
- 3) ¿Cuáles son tus hobbies?
- 4) ¿Con qué clase de gente te gusta estar?
- 5) ¿Qué te gusta hacer con esa gente?
- 6) ¿Con qué te diviertes?
- 7) ¿Qué haces para relajarte?
- 8) ¿Qué haces para huir de todo eso?
- 9) ¿Qué te hace sentirte bien?
- 10) ¿Qué regalo te gustaría recibir?
- 11) ¿Qué clase de cosas son importantes para tí?
- 12) ¿Qué comprarías si tuvieras una paga extra de 1.000, 5.000 y 10.000 pesetas?

- 13) ¿En qué gastas tu dinero cada semana?
- 14) ¿Qué comportamientos agradables realizas todos los días?
- 15) ¿Hay otras conductas que realices ordinariamente en lugar de la conducta en cuestión(target behavior)?
- 16) ¿Qué sentirías perder?
- 17) ¿De entre las cosas que haces todos los días, ¿cuáles sentirías abandonar? (Watson y Tharp, 1977, p.97).

5.2.2 Técnica del autorrefuerzo negativo.

Ya hemos dicho anteriormente que la técnica del autorrefuerzo negativo consiste esencialmente en aquella acción de la persona por la cual retira o suprime un estímulo negativo o aversivo contingentemente a la ejecución de una conducta considerada por ella como adecuada y deseada. Así, por ejemplo, una persona obesa deja de comer entre horas (target behavior) y automáticamente deja de decirse que parece un cerdo, y se felicita o retira de su habitación el poster de un cerdo que había colocado anteriormente. Quiere esto decir que también los estímulos aversivos intencionalmente ideados para ayudar a controlar ciertos comportamientos deseables, pueden ser materiales o simbólicos, externos o internos.

El efecto principal del autorrefuerzo negativo consiste en aumentar la frecuencia de una conducta por la razón de retirar del repertorio del individuo un estímulo aversivo que en último término es un castigo. Por esta razón, en modificación de conducta, siempre se ha considerado la evitación y el escape como las dos conductas típicas del refuerzo negativo y lo mismo acontece en el campo del autorrefuerzo negativo.

Penick et al. (1974) nos ofrece un ejemplo de cómo se usa el autorrefuerzo negativo. Estos investigadores convencieron a varias personas obesas que querían adelgazar que colocaran dentro de su frigorífico una bolsa llena de manteca y que se imaginaran cada vez que la vieran que las representaba a ellas. Dichas personas podían retirar una cantidad acordada de manteca de las bolsas cada vez que perdieran una libra de su peso y recibirían gran aprobación social por parte de su grupo cuando la vaciaran totalmente. Los participantes en este programa han testimoniado que la técnica tuvo éxito (Mahoney y Thoresen, 1974). En definitiva lo que estas personas hacían era evitar el parecerse a las bolsas de manteca o escapar a los juicios mordaces de los demás. Por consiguiente, en el uso del autorrefuerzo negativo juegan un papel muy importante las variables cognitivas y las consecuencias sociales de la conducta.

Como también hemos dicho anteriormente, el campo del autorrefuerzo negativo permanece casi inexplorado y mucho menos aplicado en los programas de autorregulación, debido probablemente a que encierra elementos aversivos que la persona rehuye porque a nadie le gusta autocastigarse de manera que ante la misma posibilidad de autorrecompensarse y autocastigarse naturalmente se tiende a lo primero. Sin embargo, el campo en donde más se ha visto aplicado el autorrefuerzo negativo es en el de la "covert sensitization" (que ya hemos explicitado anteriormente) en donde la persona tiene que imaginar una situación fuertemente aversiva (vomitar, etc.) de la cual puede escapar mediante la imaginación de la puesta en práctica de la conducta apropiada.

Mahoney (1974) insistiendo sobre el hecho de que el área del autorrefuerzo negativo haya permanecido inexplorada, opina

que es algo extraño porque se ha puesto mucho énfasis en la experimentación de las respuestas de escape y evitación. El mismo autor vuelve hacer hincapié en los estudios de Cautela (1971), a quien ya antes nos hemos referido. Por consiguiente, ésta es un área que necesita más investigación.

5.2.3 Las técnicas de autocastigo positivo y negativo.

El autocastigo es otra de las técnicas que teóricamente se considera dentro de las más fuertes para ayudar en los programas de autorregulación. Como se recordará, los efectos del autocastigo son contrarios a los de la autorrecompensa, es decir, mientras que ésta produce una mayor fortificación de la conducta y aumenta su probabilidad de frecuencia, aquél tiende a hacer desaparecer una conducta o debilitarla al máximo.

Pero como aconteció en el caso del autorrefuerzo, también aquí debemos hablar de dos tipos de autocastigo: el positivo y el negativo según que la persona suprima o evite deliberadamente, y por propia decisión, una consecuencia positiva contingente a la ocurrencia de una conducta inadecuada (autocastigo positivo) o que también por propia decisión, se autoadministre un estímulo aversivo contingentemente a su conducta indeseable (autocastigo negativo).

Se debe tener en cuenta, como afirman Thoresen y Mahoney (1974), el no confundir autocastigo con las conductas autodestructivas o masoquistas que aparecen en muchos enfermos como, por ejemplo, en los niños autistas. En esta clase de conductas no aparece un efecto desacelerador de la conducta, lo cual es esencial en el autocastigo, ni tampoco se inician estas conductas por

parte del sujeto para conseguir otras más deseables sino que ya existen en el repertorio conductual como algo habitual y a veces sin sentido; además también la motivación es diferente.

Tampoco hay que confundir el autocastigo con las llamadas conductas de refrenamiento y resistencia (*restraint* y *endurance*). En efecto, se dice de una persona que se refrena (*restraints*) cuando pospone una gratificación o el disfrute de un estímulo positivo, en vistas a obtener una gratificación mucho mayor posteriormente que si la disfruta en el momento presente. Por el contrario, se habla de resistencia (*endurance*) cuando la persona tolera o intensifica una estimulación nociva en ausencia de consecuencias positivas inmediatas. Estas dos conductas son consideradas técnicamente como "self-controlled behaviors" o conductas autocontroladas, mientras que el autocastigo es considerado como "self-controlling response" o conducta autocontrolante, i.e., sirve para autocontrolar otras conductas. En otras palabras, aquéllas no son consideradas como técnicas mediales para conseguir un fin, sino como objetivos en sí a conseguir mediante otras técnicas, normalmente mediante autoverbalizaciones y autoevaluaciones internas. (El caso más típico de una conducta de resistencia es la conducta del atleta).

Desde un punto de vista ético y legal, el autocastigo (positivo o negativo) no sufre la problemática de su homólogo el castigo impuesto por otra persona (ordinariamente el terapeuta o el maestro en la escuela), ya que como dijimos antes, una de las características esenciales es que la persona se aplique por decisión propia estos estímulos aversivos en orden a conseguir cambios en determinadas conductas que ella particularmente no quiere. De manera que al entrar en juego la libre voluntad, caen

de por sí los problemas más fundamentales de violación de los derechos del individuo de los cuales se acusa a la técnica del castigo (positivo y negativo), aunque tal desaparición no sea completa debido a las tendencias masoquistas y autodestructivas, materiales y simbólicas, de ciertas personas a las que hay que poner freno.

Adentrándonos ya en la consideración del autocastigo como técnica al servicio de la autorregulación y/o autocontrol, se suele poner como condición para su eficacia que los autocastigos se especifiquen dentro de un "autocontrato" en donde intervenga un tercero que ayude a la persona a cumplir su compromiso consigo mismo, por la simple razón de que existe una tendencia en todas las personas a huir naturalmente de la estimulación nociva, es decir, es muy fácil prometer pero muy difícil cumplir el autocastigo. Se suele indicar también que el autocastigo (positivo o negativo) se aplique de forma consistente y sistemática inmediatamente después de la conducta puesto que la investigación en torno al castigo (en modificación de conducta), ha puesto de manifiesto que su eficacia depende de las condiciones antes descritas. Otra de las condiciones que se suelen exigir para la eficacia del autocastigo es que la intensidad y cantidad del estímulo aversivo sea la suficiente como para causar daño o malestar, de lo contrario estaríamos ante estímulos neutros y la persona se estaría engañando a sí misma.

Todavía dentro de las condiciones para la eficacia del autocastigo, podríamos incluir la recomendación de muchos autores (Mahoney y Thoresen, 1974; Mahoney, 1974; Thoresen y Mahoney, 1974; Hannum et al., 1974; Axelrod et al., 1974) de que se utilice el autocastigo en combinación con otras técnicas pero sobre

todo, que se promocióne al mismo tiempo otra conducta incompatible de manera que se evite de este modo el principal obstáculo del autocastigo: su insistencia en lo que no se debe hacer en lugar de lo que se debe hacer, i.e., se huye así del negativismo, hacia la concepción positiva de la vida.

Por lo que a la investigación se refiere, en el caso del autocastigo tenemos que decir que ha sucedido lo contrario a autorrefuerzo, ya que en este caso, el autocastigo negativo ha llevado la delantera frente al autocastigo positivo en donde apenas si contamos con algunas investigaciones. De cualquier modo, y hablando de manera general, no podemos comparar ni de lejos la cantidad de investigaciones que existen en el campo del autorrefuerzo con las del autocastigo, de manera que incluso para darnos una idea más cercana de esto es conveniente que distingamos los dos campos del autocastigo: el negativo y el positivo.

5.2.3.1 El autocastigo negativo.

Recordemos que su característica esencial consiste en que la persona por propia y libre decisión decide autoinfligirse una estimulación nociva concomitantemente a la comisión de una conducta indeseable por su parte, como por ejemplo, cuando se autoaplica un electroshock o pide al terapeuta que se lo aplique.

Los principales problemas conductuales que han recibido un tratamiento autorregulativo mediante el autocastigo negativo podrían resumirse en los siguientes : conducta de fumar, alcoholismo, drogadicción, alucinaciones, desórdenes sexuales, obesidad y pensamientos autocríticos negativos (incluyendo aquí malos estados de ánimo como el amorramiento).

En cambio, los tipos de castigos que más se han utilizado son el electroshock de fuerza media, aguantar la respiración (breath-holding), aversión táctil, correa para presionar la muñeca de la mano, autoingestión de drogas que producen náuseas, imaginaciones fuertemente aversivas, autocríticas negativas, etc.

Por lo que se refiere a las investigaciones más importantes realizadas en el campo del autocastigo negativo, tenemos las siguientes: McGuire y Vallance (1964) que obtuvo considerable éxito en el tratamiento autorregulativo del alcoholismo, fumar y desviaciones sexuales mediante la autoaplicación de shock eléctricos de intensidad media primeramente en forma imaginativa y posteriormente de forma real. Bucher y Fabricatore (1970) que ayudaron a un paciente hospitalizado a reducir sus alucinaciones mediante un aparato portable ideado por McGuire y Vallance (1964) que producía shock eléctricos de mediana intensidad; el enfermo mejoró notablemente. Mahoney (1971) en cuyo estudio se narra el caso de un joven que utilizó una correa de muñeca que iba ciñendo cada vez que tenía pensamientos negativos contra sí mismo. Davison (1969) en el que un chico utilizó la imagen de su padre fuertemente enfadado contra él para castigarse cada vez que se comportaba de forma agresiva contra sus compañeros. Ferster, Nurnberger y Levitt (1962) que utilizó la técnica denominada de "las últimas consecuencias" para tratar problemas de obesidad, fumar y alcoholismo. Esta técnica es aversiva por cuanto intenta hacer que la persona se aparte de su mal comportamiento haciéndola consciente o imaginando que tiene un cáncer de pulmón, que está dándole un ataque al corazón debido a su gordura, etc. Azrin (1968) que utilizó un paquete especial de cigarrillos, diseñado por él mismo ad hoc, que al abrirse proporcionaba un shock eléctrico de mediana intensidad para ayudar a autocontrolar el

hábito de fumar. Wolpe (1965) que utilizó el aparato diseñado por McGuire y Vallance (1964) para el tratamiento de un drogadicto aunque con escaso éxito. Goldiamond (1965b) que trató una conducta de tartamudeo pidiendo a los sujetos en cuestión que presionaran un botón que les proporcionaba "aversive delayed auditory feedback" (feedback auditivo y aversivo de forma retardada) siempre y cuando se dieran cuenta que habían tartamudeado cuando estaban leyendo. Al parecer el procedimiento fue eficaz. Mees (1966b) que comparó los efectos de tres procedimientos aversivos: autoplicación de shocks, "breath-holding" y placebo; el estudio puso de manifiesto que "breath-holding" fue más eficaz que los demás, pero el placebo superó a la aplicación real del electroschok. Finalmente, Rutner (1967), Keutzer, (1968), Ober (1968), Lichtenstein y Keutzer (1969) y Tyler y Straughan (1970), intentaron replicar los resultados del estudio anterior encontrando generalmente, que no existían mayores diferencias entre los distintos tipos de estímulos aversivos en cuanto a su eficacia.

5.2.3.2 El autocastigo positivo.

La característica esencial del autocastigo positivo consiste en que la persona libremente y por propia iniciativa prescinde o retira un estímulo positivo del que venía disfrutando. Generalmente se acepta que son dos las maneras de poner en práctica el autocastigo positivo que consisten, por una parte en la llamada técnica del "timeout" que es un procedimiento mediante el cual la persona prescinde durante un determinado tiempo del disfrute de un estímulo positivo del que venía haciendo uso y la técnica denominada "response cost" (coste de respuesta) que es una especie de multa que la persona se autoimpone por no haberse comportado correctamente según sus propios propósitos. Ambas

técnicas han sido aplicadas ampliamente en los programas de modificación de conducta dentro del aula escolar.

Por lo que se refiere a las investigaciones, encontramos realmente pocas que hayan estudiado la eficacia de la aplicación del autocastigo positivo para conseguir el autocontrol de determinadas conductas (no sucediendo lo mismo en las técnicas de modificación de conducta). Por ejemplo, Axelrod et al. (1974) utilizaron el autocastigo positivo de forma eficaz en el tratamiento autorregulativo de la conducta de fumar. Estos investigadores, una vez que obtuvieron la media de cigarrillos fumados por día, consiguieron que la persona firmara un autocontrato de fumar un cigarrillo menos cada día de manera que si fumaba más del promedio establecido, por cada cigarrillo de más, debía romper un billete de un dólar. Esto nunca sucedió porque la persona en cuestión se mantuvo dentro de los límites, es decir, la técnica del autocastigo positivo fue eficaz.

Otros estudios han usado como contingencias la pérdida de dinero o la aprobación del terapeuta y han atestiguado que el procedimiento de autocastigo positivo (en realidad un "timeout") ha sido eficaz. Sin embargo, como dice Mahoney (1974), el control de las contingencias siempre ha estado en manos del terapeuta y no del cliente como lo exige el punto de vista teórico de la autorregulación. Los estudios a que nos referimos son los de Fox (1962), Tooley y Pratt (1967), Rutner (1967) y Elliot y Tighe (1968).

Hay todavía otra investigación (Mahoney, Moura y Wade, 1973) que comparó la eficacia relativa de la autorrecompensa, el autocastigo positivo y la autoobservación, en el tratamiento

de la obesidad. En esta ocasión los pacientes fueron divididos en cinco grupos: 1) grupo de autorrecompensa; 2) grupo de autocastigo; 3) grupo de autorrecompensa más autocastigo positivo; 4) grupo de autoobservación y, 5) grupo control. En este estudio el autocastigo positivo consistió en que los pacientes aceptaron libremente entregar dinero por no haber bajado de peso en un tiempo dado. Pasadas cuatro semanas de tratamiento los resultados fueron los siguientes: el grupo de autocastigo positivo no hizo mayores progresos que el grupo control e incluso pasados cuatro meses después del inicio del tratamiento, el mismo grupo había descendido en sus logros comparado con el mismo grupo control. Sin embargo, el grupo que más había conseguido con respecto a la obesidad era el que había combinado las técnicas de autocastigo positivo con la autorrecompensa, de lo cual dedujeron los investigadores que la mejor forma de establecer adelantos en la lucha contra la obesidad era combinar las técnicas de autocastigo positivo con las de autorrefuerzo, es decir, al mismo tiempo que se castiga una conducta se autorrefuerza otra incompatible, cuestión a la que anteriormente ya nos hemos referido.

De todas las investigaciones anteriores, podemos concluir que 1) cuando se pueda utilizar el autocastigo positivo hay que preferirlo al autocastigo negativo y 2) que el autocastigo positivo es mucho más eficaz cuando se combina con el autorrefuerzo, (cfr. Thoresen y Mahoney, 1974, pp. 104-105).

Concluyendo, podemos decir con relación a los dos tipos de autocastigo que si se utilizan solos pueden ser insuficientes para mantener la autorregulación de una conducta y que en definitiva el autocastigo habrá que considerarlo como una solución

pasajera (Watson y Tharp, 1977) ya que a nadie le gusta ser castigado.

5.2.4 La técnica de la autoextinción.

Existe, por último, una técnica que hace referencia a la automanipulación de las consecuencias de la conducta que consiste básicamente en decidir dejar de autorrecompensarse o autocastigarse por una conducta inadecuada a la que ha venido prestando atención desde hace mucho tiempo. Es decir, técnicamente podemos hablar de extinción cuando una conducta que venía siendo reforzada (no importa el signo) deja de serlo y entonces comienza automáticamente (al menos en teoría) un debilitamiento de la conexión entre el estímulo y la respuesta aunque no llegue a desaparecer del todo.

Dentro del marco teórico de la autorregulación y en el caso de la extinción, como el del castigo y refuerzo, atribuímos nuevamente a la libre decisión de la persona el dejar de atender a su conducta (positiva o negativamente) y por eso hablamos en el título de autoextinción.

Según Mahoney y Thoresen (1974), la técnica de la extinción es una de las más populares y conocidas que exige fundamentalmente que el individuo en cuestión autoobserve cuidadosamente cuáles son los estímulos positivos o negativos que mantienen su conducta para que, una vez identificados, pueda suprimirlos prediciendo que la conducta problemática desaparecerá.

Sin embargo, aunque parece muy simple el uso de la técnica de la extinción, siempre lleva consigo problemas como los si-

guientes que casi nunca se toman en serio: a) por una parte la extinción lleva mucho tiempo y exige mucha paciencia por parte de la persona que intenta llevarla a cabo; b) en segundo lugar, el uso de las técnicas de extinción producen muchas veces conductas emocionales temporales que a su vez repercuten en un aumento también temporal de la conducta a extinguir, es decir, la conducta a extinguir muchas veces empeora al principio de la extinción lo cual es un efecto engañoso que puede desanimar en la continuación del programa de autoextinción; c) en tercer lugar, la tarea de descubrir mediante la autoobservación el control relevante de los refuerzos (sin importar el signo) que mantienen la conducta, se torna a veces muy difícil por la simple razón de que muchas de nuestras conductas están siendo reforzadas mediante el principio de la intermitencia y no por el de la continuidad, de modo que el factor reforzador puede quedar soterrado en la inconsciencia; d) en cuarto y último lugar, se ha comprobado que cuando se retiran unos refuerzos que venían favoreciendo una conducta determinada, otros tienden a llenar el vacío. Por consiguiente, la autoextinción usada sola como técnica puede considerarse bastante débil aunque dentro de la investigación tradicional de la modificación de conducta haya sido considerada siempre como muy eficaz.

Otro de los medios de autoextinción, es la extinción imaginada (Cautela, 1971b; Ascher y Cautela, 1974) de la que ya hemos hablado cuando hemos hecho referencia al autocontrol interno o "covert self-control" (Thoresen y Mahoney, 1974).

P A R T E S E G U N D A

LA AUTORREGULACION Y LA EDUCACION

274 •

S E C C I O N P R I M E R A

AUTORREGULACION APLICADA A LA INFANCIA

C A P I T U L O S E X T O

AUTORREGULACION DE LA CONDUCTA INFANTIL: INVE-
TIGACIONES MEDIANTE UN PARADIGMA OPERANTE

CAPITULO 6. AUTORREGULACION DE LA CONDUCTA INFANTIL: INVESTIGACIONES MEDIANTE UN PARADIGMA OPERANTE.

Como explicamos anteriormente, durante toda la década de los años setenta, pero sobre todo a partir de la segunda mitad, se ha venido observando en los terapeutas de la conducta, en los psicólogos escolares y en los maestros, una tendencia a modificar sus modos técnicos de actuación tradicional con relación a los niños. Esto no significa que se hayan abandonado las técnicas conquistadas por la psicología conductista hasta el presente, sino que paralelamente se han ido cultivando estrategias destinadas a proporcionar a los niños instrumentos de autocontrol de su propia conducta. Es decir, en los últimos años se ha ido prestando mayor atención a los problemas de autorregulación, autocontrol, autodirección de la propia conducta significando esto un sesgo muy importante en el lento caminar de la psicología aplicada. Esta innovación se ha hecho a dos niveles fundamentalmente: uno consiste en el aspecto teórico de la investigación, y es éste el que más ha acuciado a la ciencia a que se adentre en nuevos derroteros alucinantes, el otro consiste en la exigencia de contar con instrumentos más útiles y eficaces tanto en la lucha contra aprendizajes ya establecidos que se han vuelto insoportables o al menos indeseables o poco convenientes en la vida de las personas, como en la lucha por adquirir nuevos comportamientos altamente deseables en la vida social o personal, difíciles de adquirir y que necesitan gran esfuerzo, autodomínio, autocontrol, etc. ¿Qué razones han asistido a los investigadores y a todo el personal implicado en este quehacer para aventurarse por nuevos caminos?

1) La primera razón que ha motivado el cambio ha sido la constatación, por parte de los investigadores, de que en nuestra cultura occidental, en nuestro modo de vivir, y de ver las cosas, se considera de sumo valor actuar independientemente, digamos libremente, aunque en opinión de muchos skinnerianos esto venga a ser tan sólo una quimera; pero la gente sigue y seguirá probablemente por siempre considerando que la libertad de acción es un valor inalienable base de supropia dignidad que, por consiguiente, no puede perder. Actuar con independencia de los factores extrínsecos, de la dirección y manipulación por parte de agentes exteriores, sobre todo cuando éstos son otras personas, es hoy por hoy un valor conquistado que se ha convertido en una aspiración de todo el género humano, principalmente de la sociedad occidental. En este deseo, y en su aparente negación por parte de los que defienden el análisis científico de la conducta al estilo Watson, Skinner y otros conductistas, radica la fuente principal de las críticas hechas al llamado conductismo behaviorista que han trascendido el campo de la palabra escrita y han llegado hasta el terreno de la imagen sonora (véase por ejemplo el film La Naranja Mecánica). Esta es la primera razón que explica la nueva orientación de la psicología de la conducta.

2) Otra razón de tipo más práctico consiste en la constatación de que muchas veces ni los padres ni los profesores son capaces de ejercer un control externo de manera eficaz puesto que la vida de los niños no se desarrolla completamente ni en la vida de familia ni en la escuela, sino que con el avanzar de la edad pasan mucho tiempo lejos de la vigilancia de los padres y profesores aumentando, por otra parte, sus contactos con los amigos y con el ambiente callejero en general. Evidentemente si los niños y los jóvenes se autocontrolan, se autovigilan, se autogobiernan,

padres y profesores pueden descansar más de su ardua responsabilidad y al mismo tiempo se está cumpliendo un alto deseo de la humanidad: el autogobierno de sí mismo, idea proveniente desde el mundo de los filósofos griegos y egregiamente esculpida en la obra senequiana.

3) Una tercera razón que explica también el cambio surge de la consideración de que cuando un niño es capaz de controlar adecuadamente su conducta, se produce un efecto colateral muy positivo consistente en el hecho de que los adultos, padres y profesores, pueden tener más tiempo libre para enseñarles otros conocimientos, otras destrezas académicas y sociales. En cambio, cuando los profesores, pero también los padres, dedican la mayor parte de su tiempo a corregir y vigilar los malos hábitos y comportamientos de sus alumnos, o de sus hijos, no tienen tiempo o éste se ve muy reducido, para explicarles, enseñarles, mostrarles o modelarles nuevas destrezas, nuevos conocimientos, nuevas experiencias. El caso típico nos lo ofrecen muchos maestros que abandonan prácticamente la enseñanza dentro del aula porque los niños no son capaces de guardar silencio y disciplina; en definitiva, son maestros que trabajan con la garganta - la que termina rota al final de cada jornada - y no con la inteligencia aprovechando las técnicas y descubrimientos de la psicología escolar aplicada.

4) Una cuarta razón proviene de la constatación experimental de que los niños son capaces de autocontrolarse y aprender a comportarse de forma correcta cuando no es posible la presencia de los adultos. Esta razón avalada por la ciencia experimental nos lleva una vez más al tema de la confianza en el niño, siempre que se le enseñen correctamente los modos positivos de comportarse adecuadamente sea en el campo académico o en el social, si se le

deja solo. Bien es verdad que el autocontrol en los niños es menor que en los adultos y por consiguiente fallaríamos si esperásemos que los niños se comportasen igual que los adultos; pero en este caso, no fracasarían los niños sino nuestra lógica. Lo que sucede es que normalmente no caemos en la cuenta de la incongruencia que cometemos al atribuir el fracaso a los niños y no a nuestros métodos. Esta misma constatación nos lleva a pensar en el aspecto evolutivo del autocontrol, constatación que hoy por hoy parece ya establecida.

5) Una última razón consiste en la afirmación de que si se les enseña a los niños a autocontrolar su propia conducta este hecho puede llevarlos a cambios más durables y generalizados que si tales cambios son producidos por influencias externas exclusivamente. Este es ya un hecho suficientemente demostrado que avala el cambio de los investigadores hacia métodos de autocontrol. La razón de tal afirmación, y su consiguiente constatación experimental, es lógica y vuelve a hacer referencia a la primera razón que hemos aducido en esta introducción. En efecto, si la persona se autogobierna, si se autoresponsabiliza de sus propias acciones, siempre a un nivel evolutivo jamás lo olvidemos, los cambios de su conducta que consiga mediante técnicas de autoregulación, tendrán mayor consistencia, mayor duración y arraigo, que si son impuestas por agentes exteriores, - padres, maestros, terapeutas, etc.-, aun cuando éstos utilicen técnicas muy desarrolladas y perfectas. En definitiva, volvemos al hecho de que, a pesar de lo que digan los skinnerianos, nos vemos obligados a hablar de una voluntad interior, de un hombre interior que dice sí o no, a pesar de que las circunstancias exteriores lo fuercen, y que puede aparentemente decir sí, obligado, pero posteriormente decir no cuando se vea un poco más libre de la presión de tales

agentes exteriores. Considerése en este sentido el caso del castigo dentro de la escuela: ¡cuántas veces los niños dicen sí ante el estímulo fuertemente aversivo, pero en realidad es no, porque en cuanto pierden de vista al castigador retornan a su antigua conducta por la que fueron castigados!

6.1 De la autorregulación a la educación.

Pero quizá haya una razón más poderosa que explica el viraje que han dado los educadores al abandonar la modificación de conducta para ir hacia la autorregulación. Esta razón consiste en el hecho de atribuir a la segunda tecnología ventajas educativas sobre la primera. Esta cuestión está relacionada con la aplicación de la autorregulación a la educación y en el momento de plantearnos el problema, creemos sumamente importante elucidar las relaciones existentes entre ellas y, de algún modo, justificar cómo a través de la autorregulación se llega a la educación, es decir, cómo la primera es un medio para alcanzar la segunda.

La razón de que sea una cuestión importante se justifica por el hecho de que normalmente los autores anglosajones, que son los que hasta el presente han aplicado la autorregulación a la educación, no se detienen a explicar qué entienden por educación ni adelantan un concepto de la misma que señale los límites de su investigación antes de realizar sus experimentos. Esto ocasiona ambigüedad, sobre todo desde la óptica de la pedagogía europea, porque nunca se sabe verdaderamente si se está hablando de educación, en el sentido estricto del término, o si se refieren tan sólo a una instrucción al servicio de aquélla. Además hemos podido observar, entre estos autores, el uso casi sinónimo de los términos educación e instrucción que a nuestro entender designan con las

palabras "education" y "training", término éste que a veces se especifica todavía más añadiéndole el adjetivo "instructional".

Estas razones explican nuestro interés por indagar las relaciones existentes entre autorregulación y educación y por mostrar cómo a través de una se llega a la otra.

A) Relación entre autorregulación y educación
desde una perspectiva teórica.

Si contemplamos esta cuestión desde la más pura óptica teórica, nos encontramos con el hecho de que entre ambas existen profundas relaciones, lo cual aparece evidente al examinar el contenido semántico de los dos términos. En efecto, ¿qué se entiende por autorregulación? Como se recordará de nuestro segundo capítulo, autorregulación hace referencia a un proceso comportamental continuo y constante en el cual la persona misma es la máxima responsable de su conducta ya que, conociendo las variables que influyen en su comportamiento (alfa, beta y gama, en el vocabulario de Kanfer y Karoly, 1972), procedentes del medio externo e interno, ella misma las altera o predispone para obtener aquellos cambios deseados. De este modo, aun existiendo presiones exteriores e interiores para comportarse de un modo determinado, el hombre posee dominio de sí y del medio y puede dirigir su conducta hacia las metas elegidas por él mismo sin necesidad de recurrir obligadamente a controles externos para no apartarse del camino. Igual contenido semántico, aunque con matices diferentes, poseen los términos autocontrol, autodirección y automodificación de conducta que forman la familia derivada de la autorregulación.

Por otra parte, ¿qué se suele entender, en la mentalidad

européa, cuando se habla de educación? No es nuestro propósito estudiar y discutir aquí los diferentes conceptos y definiciones que se han dado sobre educación, cuestión que queda para los entendidos en Pedagogía General, sino que nos interesa poner en evidencia cómo los grandes tratadistas actuales de la pedagogía señalan como característica fundamental de la educación, el ser un proceso de perfeccionamiento intencional conforme a unos valores positivos. Ahora bien, si consideramos la educación como término o producto, ésta vendría a consistir en la adquisición, "de facto", de ese perfeccionamiento, realizado por el hombre mismo o mediante la ayuda de otros. Pero, ¿en qué consiste tal perfeccionamiento? Desde nuestro punto de vista pensamos que es muy complejo, como la persona misma, pero uno de sus elementos esenciales consistiría en el hecho de que "el individuo se basta a sí mismo, es decir, cuando ha tomado su forma definitiva: estructura mental adulta y a la vez carácter individual" o cuando ya no tiene "necesidad de tutela" (Hubert, 1970). John Dewey (1960) expresó esto mismo muy claramente cuando afirmó: "La meta ideal de la educación es la creación de la fuerza del dominio de sí mismo" (p.75).

Por consiguiente, desde un plano puramente teórico, autorregulación y educación tienden a coincidir, pero recalamos que tan sólo observamos una coincidencia parcial puesto que consideramos que educación es un término de mayor extensión y comprensión que autorregulación. Esta vendría siendo una manifestación empírica del hombre educado, pero no su esencia total. En efecto, basta pensar en la complejidad de la persona humana para comprender y aceptar nuestra afirmación anterior. Sin embargo, la autorregulación de la conducta desde esta perspectiva teórica adquiere una dimensión educativa sumamente importante que jus-

tifica nuestro interés por estudiarla desde la Pedagogía.

B) Relación desde una óptica técnica.

Pero la cuestión de las relaciones existentes entre autorregulación y educación puede ser considerada desde otro ángulo, a saber, desde un punto de vista técnico. Es decir, podemos contemplar la autorregulación como un conjunto de técnicas de eficacia comprobada mediante la investigación científica ("empirically validated"), a través de cuyo uso el individuo pone en acto la autodirección de su conducta. Es evidente que el uso de las técnicas requiere, por parte del individuo, un conocimiento teórico de las mismas y de los principios fundamentales que las sustentan y además un entrenamiento para que adquiriera destreza en su utilización, i.e., para que las use en el momento adecuado y para la conducta adecuada.

Esta forma de enfocar la relación entre autorregulación y educación incide, por una parte, en la cuestión de la enseñanza y aprendizaje ya que, como hemos afirmado, el individuo ha de aprender y practicar las técnicas de autorregulación, y necesita de alguien que se las "enseñe" y que lo oriente o dirija en su práctica. Esto es, desde nuestro punto de vista, lo que entienden los autores anglosajones cuando hablan de entrenamiento en autorregulación y autocontrol ("self-regulation and self-control training"), lo cual nos conecta con la cuestión general de la relación existente entre educación e instrucción. Aunque es ésta una cuestión debatida debido a que el término instrucción se hace a veces sinónimo de enseñanza, formación, educación y aprendizaje, nosotros entendemos que no es posible hacer coincidir instrucción y educación sino que hay entre ellas una enorme

diferencia que puede concretarse como de medio a fin. Creemos, siguiendo la opinión de Nassif (1958), que la educación va más allá de la simple instrucción pero que no puede prescindir de ésta ni evidentemente del bien objetivo cultural que ella encierra.

En nuestra opinión, cuando se entiende autorregulación como un conjunto de principios y técnicas que el sujeto ha de conocer y dominar, la relación que se establece entre educación y autorregulación es la de ser ésta un medio para conseguir aquélla, es decir, para que el hombre consiga llegar al uso pleno de su autonomía, libertad y responsabilidad, en armonía con los valores vigentes en el medio social en que vive.

Pero esta segunda forma de enfocar esta relación (autorregulación y educación) tiene otra incidencia sumamente trascendental que consiste en la consideración de que las técnicas de autorregulación (como bien objetivo cultural) poseen en sí una ambivalencia ética puesto que el hombre puede utilizarlas para perseguir valores legítimos o para pseudovalores que, en definitiva, irían contra él mismo traicionando, en una perspectiva cristiana, la vocación para la que fue creado y, ciertamente, su proceso de perfeccionamiento válido. Quizá pudiésemos resumir esto diciendo que las técnicas de autorregulación ni son buenas ni malas, sino neutrales, dependiendo su calificación ética del uso que intencionalmente el hombre haga de ellas.

Es evidente que, si el hombre utilizase estas técnicas para obtener pseudovalores que al final lo destruirían, la relación entre autorregulación y educación sería totalmente negativa y de oposición. En ese caso deberíamos atribuir a la autorregulación

el calificativo de deseducadora y contraría al hombre y habría que intentar por todos los medios su desaparición.

Por consiguiente, desde este ángulo, podríamos afirmar que la autorregulación (y todos sus derivados) es educativa en la medida en que genera el perfeccionamiento de ese ser que se autorregula y deja de ser educativa en la medida en que lo impide. En otras palabras, toda autorregulación, en cuanto tecnología de la conducta controlada por el yo libre y responsable, se convierte en proceso educativo cuando permite y ayuda al hombre a llegar a comportarse de una forma que considera mejor, más perfecta y más conveniente para sí, en cuanto que realiza mejor el objetivo nunca alcanzado del ideal humano.

Queda, pues, patente cuáles son las relaciones que existen entre autorregulación y educación, cómo ésta es un concepto más amplio y comprehensivo que aquélla y cómo a través de la autorregulación o bien se pone en práctica el ideal de la educación o bien se llega a él.

6.2 Direcciones que ha seguido la investigación del autocontrol infantil.

Antes de entrar en la consideración de la aplicación de la autorregulación a la educación conviene todavía considerar las direcciones que ha seguido la investigación en el campo de la conducta infantil.

Desde el punto de vista de O'Leary y Dubey (1979), la inves-

tigación del autocontrol ha seguido básicamente dos derroteros muy relacionados entre sí, pero con una base teórica distinta. Por una parte están aquéllos estudios en los que el experimentador ha manipulado la variable independiente, por ejemplo, un film en el que aparecen modelos de comportamiento relativos a la conducta a imponer o a extinguir, mientras que la variable dependiente o es explícitamente una conducta considerada como autocontrol, por ejemplo, autoadministrarse un refuerzo, o una conducta que presumiblemente está mediada por una conducta autocontrolada, como por ejemplo el caso de la posposición de un placer. De acuerdo con los mismos autores, la pregunta clave en esta tendencia es: "¿Qué podemos hacer para influenciar la posibilidad de que el niño autocontrole su propia conducta? En síntesis, el autocontrol de los niños (variable dependiente) depende de esos medios, esas técnicas (variable independiente) utilizadas por el experimentador.

Siguen este derrotero en la investigación, por ejemplo, Bandura (1969) con sus investigaciones en torno a la transmisión de patrones de autorrecompensa, Mischel, Patterson, Meichenbaum y Goodman, con sus investigaciones en torno a la posposición de recompensas o al vencimiento de una tentación.

Otro camino siguen en la investigación aquéllos que se hacen la siguiente pregunta: ¿"Qué procedimientos pueden usar los niños (por ejemplo, autoinstrucciones, autoevaluaciones) para controlar eficazmente su conducta?" En este segundo modo de investigación la variable independiente está constituida por el uso, por parte de los niños, de conductas autocontroladas, mientras que la variable dependiente está formada por aquellos índices que se manifiestan en otras conductas estrechamente relacionadas con el autocontrol, como por ejemplo, las calificaciones de los maestros, el tiempo que se trabaja en una tarea, los adelantos en lectura, escritura, matemáticas, etc.

Por otra parte, podemos encontrar al menos otras dos tendencias generales en la investigación y aplicación del autocontrol en el campo de la conducta infantil. Por un lado aquellos psicólogos que utilizan para sus investigaciones un marco conceptual de referencia apoyado explícitamente en el marco teórico skinneriano del condicionamiento operante, es decir, estos psicólogos y educadores intentan encontrar técnicas eficaces de autocontrol haciendo que el niño automanipule los factores medioambientales internos y externos tanto en el orden de los antecedentes como en el de las consecuencias de la conducta. La variable independiente es aquí también el uso de las distintas técnicas mientras que la variable dependiente es el grado de autorregulación conseguida por el niño (i.e., $B = f(x)$ donde B la conducta autocontrolada depende del grado de dominio, conocimiento y aplicación de técnicas de autocontrol para automanipular los factores medioambientales (x) internos o externos). Esta tendencia es seguida por psicólogos de la autorregulación que, no obstante comulgar con la postura de la psicología cognitiva admitiendo la presencia activa de procesos mediadores internos de la con-

ducta, utilizan para la investigación del autocontrol paradigmas de corte netamente conductistas. Es a esta tendencia a la que nos vamos a referir inmediatamente en el siguiente capítulo.

La otra tendencia está representada por aquellos psicólogos cognitivos que no obstante aceptar los marcos teóricos del condicionamiento operante (sobre todo en los momentos de actuación o "performance"), centran todo su interés en la búsqueda de técnicas eficaces de autocontrol infantil a través de la automanipulación de los procesos internos cognitivos como, por ejemplo, a través de autoverbalizaciones, autotransformaciones cognitivas de una situación tentadora, automanipulación de la atención y del afecto, etc. Nuevamente en este caso, la variable independiente consiste en el uso de estas técnicas mientras que la variable dependiente es la manifestación de conductas autorreguladas en otros campos de conducta exterior como, por ejemplo, conductas motoras, solución de problemas, autodomínio de la impulsividad al enfrentarse a problemas, etc. A esta tendencia nos vamos a referir explícitamente en el capítulo séptimo de nuestro estudio.

Por último, aún podría caber otra distinción en los estudios del autocontrol infantil resultante de la consideración del objetivo o finalidad que persiguen dichos estudios. Así estarían, por una parte, aquellas investigaciones destinadas a estudiar simplemente, la posibilidad de que el niño autorregule su conducta problemática mediante el aprendizaje y aplicación de las técnicas pertinentes o a constatar y descubrir el desarrollo evolutivo de la capacidad de autorregulación de la conducta infantil; por otra, estarían aquellos estudios cuya preocupación consistiría en demostrar la posibilidad de que el niño haga frente a los proble-

mas escolares mediante la utilización de las técnicas de autorregulación. Es decir, en el segundo caso, la finalidad se reduce a poner la autorregulación al servicio de la educación (instrucción + formación) escolar analizando sus posibilidades y limitaciones. A esta tendencia última haremos referencia en el capítulo 8º de esta parte segunda de nuestro estudio.

Es evidente que todas las tendencias en el estudio de la autorregulación infantil no se encuentran en estado puro sino que los científicos e investigadores las van mezclando de acuerdo con la conveniencia y en aras de la eficacia. Mas hay una razón que explica todavía más la entreveración de técnicas y puntos de vista que consiste en el hecho de que todos los autores hacen referencia a la autorregulación y ésta exige teóricamente la aceptación de procesos internos cognitivos mediadores. Por consiguiente, es lógico que todos los investigadores intenten encontrar técnicas de autocontrol que pueden referirse o bien a la conducta interna o bien a la externa. Además, otra coincidencia que también contribuye a explicar el por qué se entremezclan los intereses, proviene de la consideración del ámbito de la conducta infantil que en último término se reduce a la vida en familia o en el hogar, a la vida de la calle y en el aula escolar, que en los primeros años ocupa mucho tiempo y lugar dentro de la problemática infantil. Por lo tanto, si el denominador común es la conducta infantil, es lógico que las investigaciones entremezclen campos y finalidades. Todas estas razones explican por qué en las investigaciones que vamos a estudiar aparecen mezcladas técnicas y campos conductuales. Vayamos ya directamente a pasar revista a las principales investigaciones de la autorregulación infantil que siguen un marco teórico de condicionamiento.

namiento operante básicamente. (*)

6.3 Autocontrol infantil vía automanipulación de los antecedentes.

Si nos adentramos ya directamente en el análisis de estos estudios, nos encontramos con el hecho de que estos autores, al hablar de autocontrol de los niños vía automanipulación de los antecedentes, analizan en primer lugar los estudios que han utilizado las autoinstrucciones verbales como técnicas al servicio del niño para que controle el estímulo o estímulos que gobiernan su conducta. Ahora bien, como este tema es coincidente con el punto de vista de la psicología cognitiva que estudiaremos ampliamente en el capítulo siguiente, vamos a dejarlo de lado haciendo sólo hincapié en el hecho de que el tema de las autoinstrucciones verbales entraría dentro del gran apartado del autocontrol vía automanipulación de los antecedentes de la con-

(*) En la siguiente revisión y crítica de los estudios pertenecientes a la corriente conductista que ha tratado del autocontrol aplicado a los niños, vamos a seguir muy de cerca el estudio de O'Leary y Dubey (1979). En su opinión, los estudios referentes al autocontrol infantil, enmarcados en esta corriente, se pueden agrupar temáticamente siguiendo el esquema tradicional de la modificación de conducta que nace directamente de la consideración de los principios generales del aprendizaje, i.e., por una parte están aquellos estudios que profundizan el tema del autocontrol infantil vía manipulación de los antecedentes o del estímulo o estímulos que controlan la conducta anteriormente a que se produzca; por otra parte estarían aquéllos que estudian el mismo tema vía manipulación de las consecuencias que acarrea determinada conducta, y finalmente estarían las investigaciones que encierran ambos aspectos.

ducta en una estructuración de tipo conductista.

6.3.1 Autodeterminación de criterios, metas u objetivos de comportamiento ("Goal setting").

Dentro del apartado autocontrol infantil vía antecedentes, no ocupan lugar exclusivo las técnicas de autoverbalización, sino que también los investigadores han estudiado otra serie de técnicas referentes a la automanipulación de los antecedentes que técnicamente se suelen conocer con el nombre de autodeterminación de los criterios o "goal setting". Los estudiosos del tema se preguntan si el hecho de que los niños se señalen y, se autopropongan determinadas metas o el hecho de que el experimentador u otra persona ajena se las imponga, influye en el autocontrol de las conductas de los niños.

En base a los datos que actualmente se poseen, los autores anteriormente citados piensan que la autodeterminación de los criterios o metas de conducta pueden ser eficaces para alterar la conducta si se cumplen las siguientes condiciones: 1) que tales criterios o metas tengan una función instructiva o ayuden a centrar la atención, como acontece en el caso de las autoinstrucciones verbales ; 2) que funcionen como un estímulo discriminativo que proporciona a los niños información en cuanto a la cantidad de tarea o conducta a realizar para poder obtener una determinada gratificación o recompensa y, 3) que predispongan al niño a hacer evaluaciones de su propia conducta en relación con las metas que se ha marcado y, consiguientemente, que proporcionen consecuencias positivas o negativas, externas o internas, en relación con su rendimiento.

¿Qué nos dicen actualmente los datos procedentes de las investigaciones con relación a la eficacia de las llamadas técnicas "goal setting"? Hoy por hoy parece estar demostrado que cuando la autodeterminación de los criterios o "goal setting" se utiliza como el solo y único instrumento de autocontrol, los niños no ofrecen mejoras en su conducta con relación a los niños control ni dentro del laboratorio ni en el aula, la escuela, etc. Los estudios de Bandura y Perloff (1967) y Sagotsky, Patterson y Lepper (1978), confirman esta posición. Sin embargo, cuando a la autodeterminación de las metas, por parte de los mismos niños, se le añade recompensa directa por su comportamiento, entonces los datos de que disponemos nos hablan de que tal técnica es eficaz para la modificación de comportamientos. Citamos a este respecto, por ejemplo, los estudios de Bandura y Perloff (1967) y los de Felix y O'Leary (1974).

Por consiguiente, ¿debemos concluir que la autodeterminación de los criterios o metas de conducta no influyen en la conducta de los niños? Por el momento no podemos estar seguros de dar una respuesta en un sentido o en otro; en principio podemos afirmar que por sí solas las metas no son lo suficientemente fuertes para producir cambios significativos en la conducta de los niños, pero de ahí a que no influyen en su conducta hay bastante diferencia. En realidad, poseemos datos que nos demuestran que sí influyen, como es el caso de los estudios de Masters, Furman y Barden (1977), Brownell, Coletti, Ersner-Hershfield, Hershfield y Wilson (1977).

Otro argumento que se suele aducir al hablar y defender la eficacia de la autodeterminación de los criterios de actuación, consiste en la afirmación de que tanto la autodeterminación como

la imposición externa de metas es igualmente eficaz. Citemos por ejemplo, el caso de los estudios de Bandura y Perloff (1967) y Felixbrod y O'Leary (1973) que confirman la anterior afirmación. También otros estudios como los de Lovitt y Curtiss (1969) y el de Brownell et al. (1977) han confirmado una cierta superioridad de la autodeterminación sobre la imposición exterior. Sin embargo, tampoco en el caso de la determinación exterior de las metas de conducta se ha encontrado eficacia con relación a la conducta cuando sólo se ha usado esta técnica exclusivamente, en cambio cuando se ha utilizado conjuntamente con las recompensas por realizar la conducta de una manera determinada, ha demostrado ser eficaz.

La anterior cuestión nos lleva a formularnos una pregunta que siempre está presente en toda esta clase de estudios: ¿a qué elemento del tratamiento hay que atribuir la eficacia? ¿A la autodeterminación de las metas o a la recompensa? Nuestro punto de vista, desde una posición teórica, es que la atribución ha de ser al conjunto y jamás a un único elemento aunque, también teóricamente, admitiríamos una graduación en cuanto a mayor o menor influencia, pero, repetimos, cada vez nos confirmamos que un tratamiento hay que verlo global y no sólo analíticamente.

Por otra parte, si atendemos a los aspectos de generalización y mantenimiento de la conducta, tampoco existen datos suficientemente seguros para poder afirmarlos o negarlos porque en el caso del estudio de Felixbrod y O'Leary (1974) se puso de manifiesto que al retirar la autodeterminación de las metas, automáticamente la conducta descendió a niveles muy bajos no existiendo diferencias entre los grupos de autodeterminación y el grupo que las recibió impuestas. Por su parte, Brownell et al. (1977) más recientemente pudieron comprobar que los standards de rendimiento

académico se mantenían más altos, después de un período de extinción, en los niños que se habían marcado sus propias metas que en los que las habían recibido del profesor. Sin embargo, tampoco en este caso hubo diferencias significativas en cuanto al mantenimiento de conducta en relación con el grupo control. Por último, hay un dato curioso proveniente del estudio de Weiner y Dubanowski (1975) que hace referencia a que se encontró mayor resistencia a la extinción en los niños que se habían autoimpuesto las metas de conducta que en los niños que las recibieron hechas, pero siempre y cuando las metas eran exigentes, y en cambio no se producía este fenómeno cuando las metas eran demasiado bajas.

Esto nos lleva de la mano a otro problema que los investigadores han encontrado. ¿Es significativo para el autocontrol que las metas sean exigentes o que sean bajas? Cuando se dejan solos los niños, ¿son capaces de fijarse metas exigentes? ¿No tienden a fijarse metas o criterios bajos? Bandura y Perloff (1967) encontraron variabilidad con relación a este problema. En efecto, de 20 niños 10 eligieron metas más bajas que las sugeridas por el modelo, 4 procedieron de forma igual y 6 se pusieron metas más exigentes. Los estudios de Felixbrod y O'Leary (1973, 1974), por el contrario, demostraron que los niños fueron progresivamente bajando la exigencia de las metas en cuanto se les daba la oportunidad de cambiar. Finalmente, es muy importante la constatación de Brownell et al. (1977) consistente en que a pesar de que los niños que fueron entrenados para autoimponerse metas más exigitivas trabajaron durante mayor tiempo en su tarea, sin embargo, esto no produjo resultados positivos en cuanto al rendimiento académico, i.e., el número de problemas resueltos correctamente no fue mayor al del otro grupo con metas menos exigentes.

6.3.2 Consideraciones pedagógicas.

¿Qué nos sugiere todo esto de cara a la educación? La cuestión de la autodeterminación de las metas se nos presenta íntimamente relacionada con el problema de la determinación de los objetivos dentro del proceso educativo, sea dentro del área estrictamente cognitiva, como dentro del área de experiencias sociales y afectivas. Determinar concretamente las metas de conocimiento y de comportamiento es un elemento crucial si se quiere lograr eficacia en la educación. No se puede actuar de forma ciega, hay que saber hacia dónde se va. Pero, ¿quién ha de formular tales metas para que sean eficaces? Tradicionalmente, y avalados por muchas razones, son los educadores los que señalan tales metas viéndose el niño obligado a conseguirlas al menos en un nivel mínimo para poder ser promocionado en su proceso educativo. Según este proceder el niño desempeña un papel pasivo en cuanto a su determinación; pero actualmente surge una tendencia que hasta cierto punto se coloca en el lado opuesto, al exigir que sea el propio discente el que se autoimponga objetivos de aprendizaje a conseguir basándose en el supuesto teórico que cuando una persona conoce la meta hacia dónde debe dirigirse y tal meta se la propone el mismo sujeto, el aprendizaje es mucho más rápido y eficaz debido al alto grado de motivación e interés que pone para conseguirla. Sin embargo, en la práctica educativa, esta segunda postura es problemática debido por lo menos a dos factores: a) factor de ignorancia por parte de los alumnos, en cuanto que no conocen, debido a su inmadurez, todos los objetivos fundamentales que por ejemplo en una determinada asignatura hay que conseguir; b) factor motivación, por cuanto que hay muchas asignaturas o aspectos educativos que requieren mucho esfuerzo

intelectual o autodominio, para lo que la naturaleza humana no está dispuesta "per se".

El problema que venimos describiendo exige una solución porque el supuesto teórico del que parte la segunda postura parece ser lógico y muy conveniente. Tal solución debería provenir de estudios experimentales dentro de la práctica educativa; sin embargo, hasta el momento no existen, o al menos no los conocemos. Desde un punto de vista personal, la solución práctica a la que hemos llegado en el quehacer cotidiano educativo es la proposición de metas u objetivos por parte del educador antes de iniciar el curso y antes de cada unidad, sometiénolos al mismo tiempo a discusión, aclaración y complementación por parte de los educandos, con el ánimo de que lleguen a interiorizarlos, hacerlos suyos aunque provengan del exterior. Sin embargo, no poseemos datos seguros de la eficacia de esta solución intermedia y por esta razón afirmamos más arriba la necesidad de estudios controlados en este esfera de la educación. Sería necesario, por consiguiente, comparar tres grupos en situación experimental en la que uno de ellos recibiera objetivos a conseguir en tal asignatura; otro en el que los mismos alumnos, con un cierto grado de información y entrenamiento, se autoimpusieran sus propios objetivos, y finalmente otro en que el profesor propusiera una gama abierta de objetivos que los alumnos estudiarían, seleccionarían y ordenarían en orden de importancia para ellos. Al final del trimestre o del curso los tres grupos deberían ser evaluados con el mismo instrumento de evaluación para poder analizar los resultados en cuanto a rendimiento diferencial. Probablemente un estudio de esta naturaleza vendría a señalar caminos más eficaces en relación con el problema de las metas.

Si hacemos referencia más directa a los estudios experimentales que hemos señalado, hay que hacer notar que en el ámbito de la educación no nos basta con indicar objetivos a conseguir; tampoco es suficiente hacer que el niño se los autoimponga pensando que este procedimiento ya es suficiente por sí mismo para poner en marcha la conducta o simplemente para cumplir una exigencia del ministerio o de la dirección del centro. Como hemos visto, los datos que poseemos de los estudios experimentales nos avisan que este procedimiento, "per se" no tiene fuerza suficiente para modificar la conducta sino que es necesario aunar otras técnicas para que resulte relativamente eficaz en el logro de tales metas. Nos referimos en concreto a motivar de algún modo al alumno para que ponga en marcha su conducta para lograr los objetivos, motivación que puede tener muchas manifestaciones como recompensas materiales, alabanzas, atención, etc.

Por otra parte, hay que caer en la cuenta de que según los estudios experimentales, tan eficaz es, en el caso y medida en que lo sea, el procedimiento de autoimposición de las metas, como el de recibirlas desde el exterior, hecho que se debería tener en cuenta a la hora de realizar una investigación aplicada como la que anteriormente hemos propuesto y que al mismo tiempo sirve de respuesta para aquellos que atacan a la educación como altamente directiva.

Otro aspecto que conviene aclarar en relación con los objetivos o metas, es la constatación hecha por muchos estudios conductistas referentes al hecho de que las personas normalmente no saben señalarse metas adecuadas y realistas. En muchos casos las metas que se señalan son demasiado bajas, debido probablemente al esfuerzo que se prevee para poder alcanzarlas o a la falta

de motivación o interés, y otras veces se imponen metas demasiado elevadas e irreales que automáticamente se convierten en inalcanzables por lo que, aun haciendo grandes esfuerzos para alcanzarlas, el sujeto disiente lo único que va cosechando con frustraciones negativas que influyen decididamente en su conducta. Tanto en un caso como en el otro, es decisiva la labor del educador para entrenar a los educandos a saber fijarse metas más reales y asequibles, adecuadas a su grado de madurez y desarrollo y al grado de dificultad de la tarea.

Finalmente, cara a la educación hay otro dato sumamente revelador que nos han ofrecido los estudios experimentales, a saber, que las metas más exigitivas han demostrado ser más eficaces para la realización de una tarea que las metas bajas y fáciles. Esto creemos que está en relación con la verdad tradicional de que "cuanto menos te exigen menos das". Y en educación, sobre todo si nos referimos a los procesos instructivos relacionados con el trabajo intelectual que de por sí es difícil de manera que estudiar supone esfuerzo y disciplina, nos parece que estamos atravesando momentos en que hemos ido descendiendo el nivel de exigencia y esto está repercutiendo cuantitativa y cualitativamente tanto en el rendimiento académico cuanto en los niveles educativos de autoesfuerzo y autodominio. Pero esto es tan sólo una hipótesis explicativa que habría que demostrar. En ella estaría relacionada la facilidad de la vida concedida por los padres a los hijos, la frecuente ausencia de frustraciones positivas y negativas, el uso de la llamada educación en la libertad, que muchas veces no es sino educación según el gusto y apatencia sensible, oral, de cada uno, y, en definitiva, estaría implicada, la cultura hedonista por la que estamos atravesando con sus consecuencias fatales para la educación de las personas

que llegan por este camino al uso indiscriminado del tabaco, alcohol, drogas, delincuencia, etc., a nuestro modo de ver consecuencias lógicas de todo lo anterior.

6.4 Autorregulación infantil vía automanipulación de las consecuencias.

Vayamos ahora al análisis de aquellas técnicas, centradas en la automanipulación de las consecuencias que los investigadores han estado estudiando para ayudar a los niños a autocontrolarse; en primer lugar vamos a referirnos al uso de la autoobservación ("self-assessment"), término genérico que en realidad abarca tres procesos fundamentales, a saber: a) autoobservación o "self-monitoring", b) autaregistro o "self-recording" y, c) autoevaluación o "self-evaluation". Mediante los tres procesos los niños analizan tanto la cantidad como la calidad de su conducta.

6.4.1 La reactividad de las autoobservaciones en el caso de la conducta infantil.

Como afirman O'Leary y Dubey, las técnicas "self-assessment" nacieron originalmente en función de obtener datos reales para elaborar la llamada línea de base fundamento de cualquier tratamiento de índole conductista. Sin embargo, poco a poco se fue detectando el fenómeno reactivo que poseían tales técnicas consistente en que en algunos casos la sola autoobservación producía cambios en la conducta ("target behavior") en el sentido deseado por el experimentador. A partir de esta constatación empezó a estudiarse la reactividad, hecho al que ya nos hemos referido en otra parte, para controlar sus efectos sobre la conducta. Comenzaron también a tomar cuerpo las explicaciones teóricas

del por qué se producía este fenómeno llegando a imponerse la explicación de Cautela (1971) que atribuye la eficacia al hecho de la intrínseca relación que tienen los tres procesos en él incluidos con los procesos de autorrefuerzo positivo o de autocastigo que acontecen en el interior de las personas al constatar que su conducta está de acuerdo con sus criterios de actuación o en desacuerdo, i.e., al constatar una evaluación positiva o negativa de su comportamiento con relación a la norma social y personal.

Por consiguiente, es lógico que si la autoobservación conduce a una autoevaluación positiva o negativa, tal técnica tenga poder para aumentar o disminuir tasas de comportamiento dependiendo de tres factores claves como son: 1) las motivaciones o escalas de valores de los propios sujetos en el sentido que son ellos mismos los que se proponen metas de comportamiento, cuantitativa y cualitativamente consideradas, redundando en alegría cuando el comportamiento está de acuerdo con ellas, o en tristeza cuando es contrario o se queda muy por debajo de la propia aspiración; 2) exigencias de otras personas con significado para el propio sujeto en cuanto que éstas le imponen obligaciones basadas en exigencias sociales o conveniencias personales, de manera que cuando el sujeto cumple adecuadamente encuentra satisfacción y cuando no cumple o lo hace inadecuadamente encuentra rechazo, oposición, agresividad de parte de los otros; 3) expectativas que otras personas también significativas para el sujeto han imaginado en relación a él: en este caso muy semejante al anterior hay un nuevo elemento que sobrecarga la autoevaluación positiva o negativa, a saber, la presencia de un lazo afectivo fuerte entre el sujeto y las otras personas que tanto le significan, de manera que cuando el comportamiento no es adecuado el sujeto se hunde en tristeza no sólo por el hecho de que

su comportamiento no va de acuerdo con las expectativas en sí, sino por la sensación de haber quedado mal, en una palabra de haber decepcionado a la o las personas amadas, y en cambio, cuando la evaluación es positiva, el sujeto experimenta una satisfacción muy grande lindante con los momentos de experiencias cumbre ("peak experiences") de que hablaba Abraham Maslow.

La técnica de la autoobservación ha sido utilizada por diversos autores tanto para aumentar la tasa promedio de determinadas conductas, como para disminuir la frecuencia de comportamientos inadecuados. En el primer caso tenemos como ejemplo, el estudio de Broden, Hall y Mitts (1971) que mejoraron la conducta de prestar atención en clase y el de Lovitt (1973) en el que los niños mejoraron su promedio de respuesta académica, etc. Para el caso de disminución de un comportamiento podemos citar como ejemplo el mismo estudio de Broden et al. que lograron disminuir la conducta de hablar en clase y el de Lovitt (1973) que hizo decrecer la agresión también dentro de la clase.

Sin embargo, cuando se ha utilizado sólo y exclusivamente la autoobservación con los niños se ha encontrado que no es segura su eficacia. Los autores a que venimos haciendo referencia constantemente, O'Leary y Dubey, citan como ejemplo dos estudios de Santogrossi, O'Leary, Romanczyk y Kaufman (1973) y de Turkewitz, O'Leary y Ironsmith (1975) que habiendo pedido a niños, con historial de mal comportamiento dentro del aula, que hicieran anotaciones sobre su conducta social en clase, este mero hecho no condujo a tales sujetos a mejorar su conducta. Igualmente aconteció con el estudio de Layne, Rickard, Jones y Lyman (1976) en el que nuevamente volvió a fracasar el método de la autoobservación para mejorar la conducta de tener limpia la habitación. Pero al lado de

estas constataciones negativas, hay otros estudios que nos ofrecen datos contrarios, por ejemplo el de Sagotsky et al. (1978) y el de Nelson, Lipinski y Boykin (1978).

6.4.2 Análisis crítico del estudio de Turkewitz,
O'Leary e Ironsmith (1975).

Antes de continuar adelante con el análisis de los estudios que han profundizado en el tema del autocontrol de los niños vía automanipulación de las consecuencias, queremos hacer algunas precisiones en torno al estudio de Turkewitz, O'Leary e Ironsmith (1975) que acabamos de citar ya que lo creemos interesante no sólo en el sentido de que la autoobservación falló como técnica para mejorar conductas sociales, sino también como ejemplo de investigación que parece ir en sus conclusiones más allá de las premisas.

Los autores a que nos referimos estudiaron a 8 niños con mal comportamiento en clase y además con retraso académico en lectura. El grupo estaba formado por 5 niñas y 3 niños en edades comprendidas entre 7 y 11 años. Estos niños asistieron a un programa de recuperación que duró 72 días realizándose en la escuela laboratorio de la Universidad del Estado de Nueva York. El programa constó de los siguientes pasos: 1º línea de base durante 4 días; 2º señalamiento de metas a conseguir: 6 días; 3º autoevaluación por parte de los niños de su conducta social y académica: 5 días; 4º programa de refuerzos mediante otorgamiento de puntos cambiables posteriormente por golosinas o juguetes: 12 días; 5º autoevaluación de los alumnos (conducta social y académica) con el objetivo de intentar coincidir con la evaluación hecha por los profesores manteniéndose el sistema de puntos para

cuando se igualaba la evaluación del profesor o cuando no difería en más de un punto sobre una escala del 0 al 10. Esta fase se fue reduciendo poco a poco hasta llegar a no tener importancia el coincidir o no con los profesores. La fase duró 16 días. 6ª Retirada paulatina de los refuerzos materiales hasta la total desaparición de los mismos.

Los resultados conseguidos pusieron de manifiesto ya desde la línea de base que se trataba realmente de niños con problemas de comportamiento social dentro del aula. En el momento de entregarles las metas a conseguir su conducta descendió en un 50% pero volvió a subir por encima de la media de la línea de base en el primer momento de su autoevaluación. En cambio descendió drásticamente al introducirse el procedimiento de puntos o refuerzos positivos quedando en alrededor de un 15% de mala conducta. Con ciertos altibajos se mantuvo este porcentaje durante las siguientes fases de auto y heteroevaluación equiparándose ambas, hasta la casi total desaparición de los refuerzos, momento en que nuevamente la mala conducta volvió a subir en su frecuencia.

¿Qué podemos decir ante esta investigación? Aunque los autores del estudio consideran muy positivos los resultados obtenidos y con ventajas sobre los que habían obtenido Drabman, Spitalnik y O'Leary (1973); creemos que ya el mismo título de la investigación, "Generalization and maintenance of appropriate behavior through self-control" (mantenimiento y generalización de la conducta apropiada a través del autocontrol), no corresponde estrictamente al contenido interno del mismo. Sí es verdad que en la metodología entra un componente básico del proceso de la autorregulación y del autocontrol, como es la autoevaluación, pero esto, en nuestra opi-

nión, no autoriza a tildar de autocontrol a todo el proceso puesto en marcha en este estudio. Hacen falta elementos claves, estrictamente controlados, como los de autoobservación y autorrefuerzo, imposibles ya de desconocer por estudios realizados a finales de la década de los setenta que quieran denominarse estrictamente de autocontrol.

Echamos en falta, de igual modo, una aclaración de lo que los autores entienden por autocontrol y una relación del "status quo" de la investigación en el aspecto concreto del autocontrol en los niños. Por el contrario, nos ofrecen una síntesis muy sumaria del "status quo" de la investigación relativa a los programas de refuerzo por puntos ("token economy"). Mas esto creemos que no sucede sin razón, porque desde nuestro punto de vista, esta investigación es otra más en el campo de los llamados programas de fichas con algún elemento de los procesos de la autorregulación que, como hemos afirmado, no autoriza a denominarlo autocontrol. Por otra parte, como se ve por el desarrollo del programa, los refuerzos jamás fueron manipulados por los mismos sujetos sino que estuvieron siempre en poder de los profesores tanto su aplicación, como el proceso de hacerlos desaparecer paulatinamente. Pero lo que nos parece aún más serio es el hecho de que jamás los niños interiorizaron unas normas de comportamiento social y académico que les sirvieran de criterios de autoevaluación. Por el contrario, la asignación de metas quedó tan extrínseca a ellos que al pedir a los niños que se autoevaluaran sus automediciones fueron exageradamente altas no existiendo correspondencia con la realidad porque donde el profesor otorgaba un 2 (en una escala de 0 a 10) los alumnos se otorgaban 8 y 9. Además es curioso que precisamente en el momento de la autoevaluación (actualmente ya demostrado su poder reactivo inmediato sobre la conducta desadap-

tada) la mala conducta social y el mal rendimiento académico haya alcanzado sus máximos porcentajes. En cambio, no fue esto lo que aconteció cuando se hizo coincidir la autoevaluación con la obtención de puntos, momento en que como afirman los mismos autores se escucharon verbalizaciones mediatizantes del estib siguiente: "Me he levantado de mi sitio, voy a perder un punto" ; "no debo hacer esto o de lo contrario perderé un punto". Estas autoverbalizaciones ponen de manifiesto cuál era la variable crucial que mantuvo el éxito de la reducción de la conducta inconveniente desde el punto de vista social. Por consiguiente, volvemos a repetir, que en nuestra opinión debemos hablar de "token economy" y no de generalización y mantenimiento "through self-control". Finalmente, otro punto que encontramos débil en este estudio es la afirmación de "generalización y mantenimiento" de la conducta correcta puesto que no parece ofrecer pruebas seguras que sostengan una certeza de "transfer" de la conducta en situación experimental a la conducta normal en la escuela pública, lejos del control de los experimentadores. Es decir, no encontramos ningún tipo de seguimiento de la conducta de los niños, lo que en nuestra opinión conduce a poner en duda tal generalización y mantenimiento o al menos a reducir sus límites tan sólo a la situación experimental.

Los resultados de este estudio que han demostrado que no hubo éxito en lograr la reducción de la conducta agresiva de los niños mediante la autoobservación y autoevaluación, nos conduce a la cuestión de considerar los factores que probablemente pueden estar en la base de la eficacia de las técnicas de autoobservación. Los podemos reducir, hablando de modo general, a tres: 1) tipo de niños, 2) exactitud de las observaciones, 3) dificultad de la tarea.

En cuanto al primero de los factores, se ha podido comprobar que aquellos estudios que han utilizado muestras de niños con historial de conducta agresiva, el uso de las técnicas de autoobservación y autoevaluación no ha sido eficaz. Tal fue el caso del estudio de Turkewitz et al. (1975), anteriormente reseñado, el de Santogrossi et al. (1973) y el de Layne et al. (1976). Ante este hecho podemos formular la hipótesis de que probablemente la autoobservación y la autoevaluación fallaron debido a que los niños de estos estudios no hicieron realmente autoevaluaciones internas negativas al registrar los datos, hecho al que ya anteriormente nos hemos referido cuando criticábamos el estudio de Turkewits et al. y decíamos que nos extrañaba sobremanera que precisamente en el momento en que los niños se autoevaluaban, la conducta agresiva registró sus más altas cotas. En ese lugar decíamos también que tal hecho podía deberse a que los niños no habían interiorizado las metas o criterios de comportamiento. Nuevamente afirmamos lo mismo, pero ahora lo completamos añadiendo la influencia del historial de los sujetos que tan acostumbrados están a su conducta agresiva que ha llegado a ser normal para ellos comportarse de esa manera, de modo que las leyes o criterios de moralidad de la sociedad o del grupo que les rodea y que trata de imponérselas, no les importan. Creemos que tales niños ya no son sensibles a los criterios morales que rigen la vida ordinaria y, por consiguiente, las normas y metas impuestas desde el exterior no producen las autoevaluaciones negativas que anteriormente habíamos elegido como explicación teórica de la posible eficacia de las autoobservaciones de acuerdo con el pensar de Cautela.

El hecho de que el tipo de niños que se utiliza como muestra para los estudios experimentales sea un factor importante para el

caso de la eficacia de las técnicas de autoobservación, se ha puesto de manifiesto al saber que algunos estudios que han utilizado a niños normales como muestra para su investigación, han ofrecido datos positivos confirmando la eficacia de tales técnicas. Extrapolando, podemos afirmar también que este dato confirma la hipótesis teórica de Cautela, puesto que es probable que en el caso de niños normales sí se haya producido la autoevaluación negativa interna o externa como hemos explicado anteriormente afectando el comportamiento real en orden a conseguir la conducta ideal según la norma interiorizada.

En cuanto al segundo factor, i.e., el factor de la exactitud de las autoobservaciones, podemos preguntarnos, ¿el niño es capaz de autoobservarse correctamente? ¿Es capaz de registrar exactamente sus autoobservaciones? ¿Es necesario enseñarlo a autoobservarse? Y lo que es más importante para nuestro estudio, ¿aquellas investigaciones en que los sujetos han sido capaces de autoobservarse de manera fiable, han ofrecido datos demostrando que aumentaba la eficacia de la autoobservación? En una palabra, ¿existe relación positiva entre exactitud de la autoobservación y eficacia de la misma?

Respondiendo a los primeros interrogantes, podemos partir de la base, confirmada por muchos estudios, que los niños son realmente capaces de autoobservarse; pero por regla general ningún tipo de personas se autoobserva correcta y asiduamente; para la gran mayoría de la gente la vida pasa de forma desapercibida en muchos de sus aspectos cotidianos, de manera que se impone un entrenamiento para estar atentos a la conducta que queremos autoobservar a fin de lograr registros satisfactorios. Como en otra parte hemos explicado, hoy existen muchos estudios referentes a la

comparación de las autoobservaciones y las observaciones exteriores enmarcadas dentro del capítulo de la fiabilidad para el establecimiento real de la línea de base en orden a elegir un tratamiento . Santogrossi et al. (1974), por ejemplo, encontraron entre ambas observaciones una fiabilidad del 95%, cifra que nos confirma la posibilidad de la autoobservación, al mismo tiempo que su fiabilidad. Sin embargo, tal correlación ha sido mejorada mediante el entrenamiento de los sujetos, entrenamiento que a veces es no sólo útil sino necesario, como hemos advertido anteriormente. Tal es el caso de los estudios de Hundert y Bucher (1978) y Nelson et al. (1978) en los que entrenaron a los sujetos a autoobservarse más fielmente en su rendimiento aritmético.

Ahora bien, si nos referimos a la última cuestión clave a que hacíamos alusión antes todos estos estudios han puesto de manifiesto que no por aumentar la exactitud y fiabilidad de las autoobservaciones, mejoraba "ipso facto" el rendimiento académico o el comportamiento social. Es decir, no se ha demostrado correlación positiva entre la exactitud de la autoobservación y la eficacia de la misma, de manera que, como hemos dicho en otra parte de nuestro estudio, este hecho nos demuestra que las técnicas han de mirarse como elementos integrados en un todo en donde aún existen variables incontroladas que pueden explicar, tarde o temprano, por qué a veces las autoobservaciones son muy eficaces y otras veces no.

En cuanto al tercer factor que puede influir en la eficacia de la autoobservación de los niños, podemos decir en base a los resultados del estudio de Peacock, Lyman y Rickard (1978) que cuando las tareas son fáciles y se ha recompensado a los niños por autoobservarse con exactitud, ha existido una mejoría positiva

tanto en el rendimiento como en la misma fiabilidad de las autoobservaciones; sin embargo, esto no ha acontecido en el caso de las tareas difíciles. Pero estos datos no son suficientes para demostrar que la clase de tarea influya en la eficacia de la autoobservación; sin embargo al menos nos dan pie para hacer la hipótesis de que la dificultad de la tarea es un factor influyente.

Cuando sí se ha demostrado eficaz la autoobservación es cuando ha sido utilizada al final de un programa de tratamiento para mantener los resultados positivos que se han conseguido. Bolstad y Johnson (1972), Turkewitz et al. (1975) y Seymour y Stokes (1976), la utilizaron al final de sus programas de fichas y en los tres casos se demostró que fue eficaz para mantener los logros obtenidos mediante el sistema de fichas. Para saber a qué es debido esto, probablemente tengamos que recurrir a una cierta sensibilización de los niños hacia la conducta apropiada, a un probable aumento de la motivación interior, en el sentido de que posteriormente al establecimiento de un programa de fichas, comienzan a cobrar importancia los criterios utilizados como punto de referencia los cuales suscitan autoevaluaciones positivas o negativas.

Finalmente, podemos hacernos otra pregunta relativa a la eficacia de la autoobservación, i.e., si ésta es más eficaz que la observación hecha desde el exterior por otra persona. Bolstad y Johnson (1972) han estudiado este problema en el campo de los niños con problemas de conducta perturbadora dentro de la clase. La conclusión a que podemos llegar a partir de su estudio es que tanto la autoobservación como la observación exterior son igualmente eficaces (cuando lo son) siempre y cuando a ambos proce-

sos les acompañen recompensas. Esto fue confirmado posteriormente por el estudio de Frederiksen y Frederiksen (1975) y por el de Wood y Flynn (1978) con niños retrasados mentales y predelin-cuentes respectivamente.

6.4.3 Estudio modélico sobre autoobservación de los niños: Bolstad y Johnson (1972).

En el contexto de la comparación de la autoobservación y de la observación exterior y de la posibilidad de que los niños se autoobserven correctamente, nos parece clave el estudio de Bolstad y Johnson (1972), no sólo por sus conclusiones positivas en torno al problema, sino también por constituir un modelo de investigación en este campo. Por estas razones vamos a presentar su investigación un poco más ampliamente.

Bolstad y Johnson consideran la autorregulación en la línea de la modificación de conducta skinneriana a diferencia de los que la estudian desde el punto de vista de la psicología cognitiva.

Los autores intentaron estudiar la modificación de la así llamada "mala conducta" en clase ("disruptive classroom behavior"), mediante la comparación de dos procedimientos, es decir, aplicando por una parte la ya clásica técnica de control exterior de las contingencias ("systematic application of externally managed contingencies") y, por otra, la técnica de la autorregulación siguiendo el esquema propuesto por Kanfer: autoobservación, autoevaluación y autorrefuerzo.

Para su estudio eligieron 5 grupos de niños de los dos primeros grados escolares compuestos por aquellos alumnos más sobre-

salientes por su mala conducta dentro del aula escolar. La elección fue hecha en base a calificaciones de los profesores y a observaciones de los propios experimentadores.

El estudio constó de cinco fases diseñadas de la siguiente manera:

Grupos y diseño de las fases.

ER	Línea de base	ER	ER	ER	EXTINCIÓN
SR ₁	Línea de base	ER	SR(*)	SR	EXTINCIÓN (**)
SR ₂	Línea de base	ER	SR(*)	SR	EXTINCIÓN
NR ₁	Línea de base	NR	NR	NR	EXTINCIÓN
NR ₂	Línea de base	NR	NR	NR	EXTINCIÓN

Donde ER significa grupo reforzado exteriormente, SR grupo autorreforzado y NR grupo no reforzado o grupo control.

Según apreciamos en el diseño, el experimento pasó por cinco fases que procedieron de la siguiente manera: una primera fase en que los cinco grupos fueron sometidos a observación de su mal comportamiento en clase para establecer la línea de base; una segunda en que a tres grupos se les concedieron refuerzos positivos contingentemente al descenso de su tasa de mal comportamiento; otra tercera fase en que a dos de los tres grupos anteriores se les entrenó en la autoobservación y registro de su ma-

(*) (1) Vigilados.

(**) (2) Continuaron la autoobservación.

la conducta exigiéndoles la comparación de sus observaciones con los registros de los observadores destinados al caso, siendo reforzados los alumnos en el caso de que sus registros igualaban, dentro de ciertos límites, a los de los observadores; una cuarta fase en que se permitió a estos dos grupos la autoobservación, registro y autoconcesión libre de los refuerzos, mientras se seguía manteniendo un grupo con refuerzos exteriores como en la segunda y tercera fase; por fin la última fase en que se suprimieron todos los refuerzos, fase llamada de extinción, pero siguió manteniéndose un grupo autoobservándose. En todas las fases, dos grupos sistemáticamente no fueron reforzados para que sirvieran de control a los resultados.

El estudio comenzó haciendo un resumen del "status quo" de la investigación relativa a la modificación del mal comportamiento dentro del aula escolar, que de forma sucinta es la siguiente:

- 1) Estudios que han intentado reducir la mala conducta en clase mediante la aplicación sistemática de contingencias manipuladas exteriormente:
 - a) Allen, Hart, Buell, Harris y Wolf, 1964.
 - b) Patterson, 1965.
 - c) Homme, DeBaca, Devine, Steinhorst y Rickert, 1963.
 - d) Schmidt y Ulrich, 1969.
 - e) Wasik, Senn, Welch y Cooper, 1969.
 - f) O'Leary, Becker, Evans y Saudargas, 1969.
 - g) Thomas, Becker y Armstrong, 1968.
- 2) Estudios que han tenido como fin investigar la automanipulación de las contingencias:

- a) Lovitt y Curtiss (1969): demostraron el poder que tiene la autorregulación para aumentar el promedio de respuestas académicas de los estudiantes.
- b) Glynn (1970) que comparó también el autorrefuerzo y el refuerzo exterior en vistas a aumentar igualmente el promedio de respuesta académica encontrándolos de igual eficacia.
- c) Marston y Kanfer (1963) que demostraron que los procedimientos de autorrefuerzo son eficaces para mantener discriminaciones verbales previamente aprendidas.
- d) Bandura y Perloff (1967) que pusieron de manifiesto la igualdad, en cuanto a eficacia se refiere, de los autorrefuerzos y de los heterorrefuerzos para mantener una conducta motora que supone esfuerzo en los niños.
- e) Kanfer y Duerfeldt (1967), estudio en que se puso de manifiesto que una conducta mantenida mediante autorrefuerzos puede ser más resistente a la extinción que la mantenida por refuerzo exterior. Este mismo tema ha sido estudiado también por Johnson, (1970) y por Johnson y Martin (1972).
- f) Johnson y White (1971) donde se comprobó que la conclusión del estudio de Kanfer y Duerfeldt puede ser resultado del condicionamiento de las respuestas autoevaluativas en cuanto que vienen a ser refuerzos secundarios. Es decir, las propiedades de refuerzo de una autoevaluación positiva tienen la función de mantener la atención de los niños en una tarea cuando ya no está presente un sistema de refuerzos externos.

En el contexto de este "status quo" relativo a la investigación del tema que nos ocupa, Bolstad y Johnson lo que intentan en realidad, es avanzar un poco más en la certeza de eficacia de ambos procedimientos, refuerzo exterior y autorrefuerzo. Pero para su estudio era necesario determinar qué significaba "mala conducta en clase". Los autores en cuestión la determinan de la siguiente manera:

- a) Hablar o hacer ruido inapropiado sin el permiso del profesor.
- b) Pegar o molestar físicamente a otros compañeros.
- c) Abandonar el sitio para hacer otras actividades no mandadas por el profesor o inapropiadas.

También era necesario determinar qué significaba regulación externa y autorregulación para moverse en un campo teórico claro. En cuanto a la primera, i.e. regulación externa, significa cualquier fuente exterior al sujeto que evalúa la conducta de éste y le otorga refuerzos en relación al resultado de dicha evaluación. En la segunda, i.e. la autorregulación, el individuo evalúa su propia conducta y se otorga sus propios refuerzos en relación a criterios previamente aprendidos, criterios que pueden referirse tanto a determinados objetivos de comportamiento a conseguir o a formas concretas de autorrecompensarse.

Como se ve, en el segundo de los conceptos claves, la autorregulación, los autores siguen el esquema conceptual de Kanfer acerca de la autorregulación: autoobservación, autoevaluación según determinados criterios y autorrefuerzos en consonancia con el nivel de logro de los criterios.

En cuanto a los resultados obtenidos con este estudio, éstos pusieron de manifiesto que ambos programas redujeron la tasa de mala conducta en clase. No obstante, el procedimiento de la autorregulación demostró ser ligeramente superior al de regulación externa, ventaja que conservó durante la extinción. En definitiva, los resultados sugieren que los procedimientos de autorregulación constituyen una alternativa práctica, económica y potente en la lucha contra la llamada "mala conducta" dentro del aula escolar.

Dentro del análisis de los resultados, los autores han puesto de manifiesto mediante este estudio, que siendo importantísima la exactitud de la autoobservación para la eficacia de cualquier procedimiento de autorregulación, los niños de esta edad, calificados por sus maestros como "los peores" de la clase, fueron capaces de autoobservar la frecuencia de su mal comportamiento con una exactitud considerable. Esto cobra importancia si se tiene en cuenta que en el diario acontecer de las cosas dentro del aula escolar, esta clase de niños pierden ordinariamente la confianza de sus profesores de manera que las relaciones que se suelen establecer entre ellos son las de vigilancia y ocultamiento. Los niños tienden a actuar subrepticamente y al ser descubiertos por el profesor jamás suelen confesar su mala actuación. Esto probablemente se deba al constante refuerzo negativo a que son sometidos en el ámbito escolar. La conclusión de que los niños son capaces de autoobservarse con exactitud en estas edades, había sido puesta de manifiesto también por Johnson en 1970 y por Johnson y Martin en 1972.

Otro aspecto de los resultados que conviene explicitar es

el de la capacidad que esta clase de niños tiene para autorrecompensarse adecuadamente según autoevaluaciones objetivas. En el estudio en cuestión, nueve de los 16 sujetos que componían los dos grupos SR ("self-regulated") se autorrecompensaron de forma verídica, y siete niños se autoconcedieron más refuerzos de los que les correspondía. A este respecto, hacemos la hipótesis de que esta clase de sujetos que tienden a autorrecompensarse en más de lo que les corresponde proceden así porque probablemente no han interiorizado o no han hecho suyos adecuadamente los criterios evaluativos o no han asistido a una sesión de entrenamiento en donde un modelo les muestre cómo autootorgarse los refuerzos.

La última observación pone de manifiesto la existencia en todos los niños, incluidos aquellos tildados de mala conducta, de un sentido de justicia primario que dentro del aula escolar suele a veces manifestarse como más estricto que el criterio de justicia aplicado por el profesor. Este sentido de justicia primario, en el acontecer diario de la vida en la escuela, suele quedar oculto nuevamente por la desconfianza de los mismos profesores hacia la justicia de los niños o por la atribución, por parte de los mismos maestros, de impotencia e incapacidad de ejercerla en los niños.

Finalmente, el presente estudio puso en evidencia un hecho importante dentro de la vida diaria de la escuela, a saber, que la modificación de la mala conducta de los niños dentro de una clase puede tener efectos de supresión de la mala conducta de otros niños dentro de la misma clase. En realidad posiblemente sea todo el sistema social interno de la clase el que se vea afectado por la intervención tendente a la modificación del mal comportamiento en unos cuantos niños. Ante este hecho podemos

pensar que su explicación probablemente se encuentre en el hecho de que los niños afectados directamente por el tratamiento han servido de modelos para los otros niños con mal comportamiento; en efecto, los demás niños o bien han intentado rebajar la tasa de su mal comportamiento para poder obtener los refuerzos positivos que obtenían los otros por portarse bien, o simplemente mejoraron su conducta porque dejaron de existir estímulos discriminativos (el mal comportamiento de los otros) que ponían en marcha la mala conducta y se estableció un proceso de extinción natural. A los profesores con niños problemáticos dentro de la clase les vendría muy bien meditar los resultados de este estudio en orden a mejorar el clima de relaciones y convivencia dentro de la clase.

¿Cómo podríamos sintetizar, de algún modo, la situación de las técnicas de autoobservación con relación a su eficacia en el campo del autocontrol de los niños? En general se podría decir que hasta el presente, cuando se utiliza sólo la autoobservación no produce cambios significativos en la conducta de los niños que poseen un historial de mal comportamiento dentro del aula, de agresividad, etc. En cambio cuando se utiliza con niños normales que se supone están motivados para conseguir o reducir un comportamiento determinado, tales técnicas se han revelado útiles. Por otra parte, se ha demostrado que la exactitud de las observaciones, aun cuando es un factor muy importante en orden a establecer un programa de tratamiento adecuado, no ha revelado aumentar la eficacia de las técnicas por sí solas; en cambio parece que la dificultad de la tarea sí es un factor muy importante a tener en cuenta.

Si además dirigimos nuestra atención a la consideración de

si las técnicas de autoobservación añaden eficacia a otros programas, por ejemplo, a los de fichas, la respuesta que han arrojado los resultados de algunos estudios ha sido negativa; sin embargo, si pensamos en el uso de estas técnicas cuando se termina un programa de fichas, se ha constatado que la autoobservación es muy eficaz para mantener los logros conseguidos mediante él. En cuanto a la eficacia comparada de la autoobservación y de la observación exterior, se ha comprobado que son igualmente eficaces siempre y cuando a las autoobservaciones le sigan recompensas por lograr la exactitud.

6.4.4 Consideraciones pedagógicas.

¿Qué aplicación tienen estas conclusiones en el campo de la educación? En primer lugar contemplamos la urgente necesidad de enseñar a las personas, a nivel de niños, jóvenes y adultos, a autoobservarse adecuadamente. Las personas son capaces de hacer estas autoobservaciones incluso en edades muy tiernas; sin embargo, no están habituadas a ello lo que conduce a vivir sin tomar conciencia de los propios actos ordinarios. Ahora bien, muchas veces la conducta que se quiere evitar, por ejemplo, hablar demasiado en clase, la agresividad con los demás compañeros del aula, etc., sería mucho más fácil si se fuera capaz de observar el momento clave en que aparece, el lugar, ante quiénes o con quiénes, los beneficios que reporta un tal comportamiento, las consecuencias negativas, etc. Muchas frustraciones debidas al fracaso en los intentos de cambiar pueden encontrar su explicación en el hecho de no saber observar adecuadamente los puntos claves de la conducta.

Por consiguiente, los niños, como otros tipos de personas, necesitan de un entrenamiento de sus facultades innatas para autoobservarse que permanecen sin desarrollar en toda su dimensión, de manera que el educador tiene aquí un campo de acción muy grande, no sólo para cambiar un determinado comportamiento indeseable imponiendo otro, sino también para hacer más realistas a las personas, para que sean capaces de leer más la realidad y tener elementos objetivos de crítica, para hacer más conscientes a las personas y a los niños de la vida que llevan, para que en último término no sean las circunstancias las que gobiernen sus vidas, sino ellos mismos quienes vayan decidiendo el camino por donde caminar, en una palabra, para que no sean las personas veletas de los antecedentes y de las consecuencias mecánicas de sus conductas.

Pero al lado de la facultad de autoobservarse, sea que actúe naturalmente o mediante entrenamiento, lo que sí hace falta a las personas, sobre todo a los niños, es un entrenamiento instructivo relativo a los métodos de registro. En efecto, muchas autoobservaciones ganarían en eficacia y sobre todo en exactitud y fiabilidad si los niños supiesen una forma concreta de registrar sus datos. Al mismo tiempo, como otros estudios lo han demostrado, el mismo registro de los datos sobre todo cuando se hace públicamente, puede servir de estímulo para mejorar, no sólo, desde el ángulo personal sino también en el orden social, por estar estos procesos íntimamente relacionados con la autoevaluación o heteroevaluación social y su consiguiente refuerzo negativo o positivo. Hoy por hoy se cuenta con varios métodos sencillos y fáciles de registro que en otra parte hemos detallado, de manera que aquí sólo aludimos a ellos y a la necesidad de que el profesor los conozca y los enseñe a los niños si quie-

ren utilizar las técnicas de la autoobservación.

Como acabamos de decir, los procesos de autoobservación y autorregistro, están muy relacionados con los procesos de autoevaluación positiva o negativa y con los refuerzos positivos o negativos. Esto acontece en el orden lógico y por esta razón hemos venido afirmando que cuando hablamos de autoobservación nos referimos a tres procesos distintos, i.e., autoobservación, autorregistro y autoevaluación. Pero cuando hablamos de autoevaluación entramos de lleno en uno de los campos críticos de la educación, sobre todo en lo que se refiere al ámbito escolar. No pretendemos hacer aquí toda una exposición y defensa de la autoevaluación o aclarar el lugar que ocupa dentro del campo de la enseñanza-aprendizaje. Lo que sí nos importa es poner de manifiesto la estrecha relación que existe entre la autoevaluación y la autodeterminación de las metas o señalamiento de objetivos por parte del mismo sujeto, o al menos, la interiorización de aquellos objetivos indicados por el mismo educador antes del curso y de cada unidad. Creemos que no se puede hablar de autoevaluación auténtica ni podemos esperar que la autoevaluación del rendimiento logrado en una conducta determinada, tenga eficacia significativa si tales metas "le resbalan al sujeto" (como se suele decir en la jerga estudiantil), es decir, si no las ha hecho suyas ni se identifica con ellas. En tal caso, creemos que el sujeto hace la autoevaluación simple y llanamente porque tiene que hacerla, es decir, porque el profesor o educador le obliga a ello, pero en cuanto tal, sólo es una actividad exterior más que no penetra en su vida. Creemos que otra cosa puede suceder en el caso de que sea el propio niño quien se proponga las metas o que acepte las metas impuestas desde fuera haciéndolas suyas interiormente porque en estas circunstan-

cias el niño se encuentra motivado intrínsecamente para conseguir determinados aprendizajes de manera que su propia autoobservación y autorregistro de sus datos, lo llevan de la mano a la autoevaluación de su propia situación. En este caso sí podemos hablar de autorregulación del proceso en general, donde es el niño quien es el amo y señor de su propia vida, de su propio actuar, sin excluir la ayuda y guía del educador; también podemos hablar de autocontrol cuando en circunstancias o momentos especiales se vea en la tentación de abandonar debido al aburrimiento, fastidio, dificultad de la tarea, alargamiento de la misma, etc. y tenga que autodominarse actuando sobre su conducta para poder continuar en la tarea.

Por consiguiente, sólo dentro de un sistema de plena aceptación de las metas u objetivos de aprendizaje o educación, sólo dentro de un sistema educativo guiado en función de la motivación interior de los niños, cabe hablar perfectamente de procesos válidos y eficaces de autoevaluación de la conducta. Sin embargo, a partir de este ideal, como punto de comparación, tenemos que admitir la existencia de diversos pasos más o menos cercanos a él que autorizan a hacer uso de los procesos de autoevaluación con la intención de llegar al punto en que sea el propio niño o la propia persona adulta quien se ocupe de su propia vida y quien recupere su libertad, en el modo y grado en que sea posible en este mundo, para autoconducir su propia vida.

Finalmente, creemos que de usarse estas técnicas en la escuela, habría que proceder escalonadamente, i.e., iniciar un entrenamiento en la autoobservación y en el autorregistro de datos para de ahí poder pasar a la autoevaluación en orden a la objetividad de los juicios. Pero evidentemente, todos estos pro-

cesos suponen el anterior: la determinación de las metas u objetivos.

6.5. Autorregulación infantil mediante autorrefuerzo.

En otro apartado hemos hecho referencia a la eficacia de los refuerzos positivos y negativos para el establecimientos del autocontrol. Aquí vamos a referirnos al mismo tema de los refuerzos o contingencias de la conducta, pero lo haremos desde el punto de vista del autocontrol infantil y examinaremos los resultados referentes a la eficacia de las técnicas de autorrefuerzo y autocastigo en particular.

O'Leary y Dubey al estudiar este punto, aluden a dos estudios teóricos llevados a cabo por Catania, en 1975, y por Bandura en 1976. Ambos coinciden en afirmar lo complejo que es conceptualizar el proceso del autocontrol y encontrar un sistema de lenguaje común para comunicar diseños teóricos, operaciones y resultados. A pesar de que existan diferencias entre ambos autores, coinciden finalmente al afirmar que el autorrefuerzo sólo se puede estudiar con éxito en el contexto de la autoevaluación, tomada en el sentido en que nos hemos referido a ella en el apartado anterior. Es decir, la autoadministración de recompensas contingentes -afirman O'Leary y Dubey- exige una observación y evaluación de la respuesta en cuestión de la misma manera que la concesión externa de recompensas exige que el individuo emita una conducta que esté de acuerdo con el criterio previamente establecido.

Sin embargo, no todos los estudios del autocontrol de los

niños desde el punto de vista conductista, han seguido este esquema teórico. Así, por ejemplo, Masters y Santrock (1976) consiguieron aislar con éxito la autoadministración de consecuencias positivas de los procesos de observación y evaluación. Estos experimentadores entrenaron a los sujetos a pronunciar autoverbalizaciones cuando su conducta conseguía igualar un criterio determinado exteriormente. Hubo mayor persistencia en la tarea cuando los niños utilizaron autoverbalizaciones positivas que cuando éstas fueron neutras. De estos resultados concluyeron que no influye sólo el contenido de las consecuencias positivas autoconcedidas sino que también tiene gran repercusión el componente afectivo de las autoverbalizaciones.

De manera muy semejante, otro estudio, en concreto el de Kanfer, Karoly y Newman (1975), intentó aislar el proceso de autorrefuerzo de los procesos de autoobservación y autoevaluación. Estos experimentadores entrenaron a un grupo de niños a usar autoverbalizaciones como las siguientes en la lucha por alargar la tolerancia de la oscuridad. "Soy un chico valiente. Puedo cuidar de mí mismo en la oscuridad". Evidentemente se trataba de autoverbalizaciones autorreforzadoras incluyendo también en este caso elementos afectivos. Nuevamente los resultados fueron favorables al uso de las autoverbalizaciones autorreforzantes en comparación con las neutrales.

Por consiguiente, podemos decir que hablando de modo general, el proceso de autorrefuerzo está muy ligado a los otros dos procesos del autocontrol vía automanipulación de las consecuencias de la conducta, i.e., autoobservación y autoevaluación. Sin embargo, existen estudios que inicialmente han intentado romper el esquema teórico propuesto por Catania y Bandura haciéndolo por la vía de la autoverbalización e introduciendo en ella elementos

afectivos, problema al que haremos referencia en el capítulo siguiente al hablar del autocontrol de los niños desde el punto de vista de la psicología cognitiva.

En cuanto a la eficacia de las técnicas de autorrefuerzo, actualmente existen los suficientes datos para afirmar categóricamente que siempre y cuando el autorrefuerzo se combine con los procesos de autoevaluación implícita o explícita, modifica eficazmente el comportamiento. Más aún, podemos hablar de que el autorrefuerzo es la técnica más poderosa existente hoy para el autocontrol de los niños. Como ejemplo de estudios referentes a estos temas, podemos citar los de Bandura y Perloff, 1967; Montgomery y Parson, 1970, etc. Por otro lado, si hacemos una comparación en cuanto a la eficacia del autorrefuerzo y de los refuerzos concedidos exteriormente, parece que se puede llegar a la conclusión de que poseen eficacia parecida. Como testimonio de ello tenemos los estudios de Glynn, 1970; Bandura y Perloff, 1967; Switzky y Haywood, 1974.

El último estudio (Switzky y Haywood, 1974) vino a añadir un elemento más dentro de la consideración de la eficacia del autorrefuerzo, a saber, la influencia discriminativa que tiene el estado motivacional de los sujetos, de manera que en aquellos individuos que predomina una motivación interior, las técnicas de autorrefuerzo resultan ser más eficaces que las de refuerzo exterior; mas en aquellos otros en quienes predomina la motivación exterior, son más eficaces las técnicas de refuerzo externo. Esta conclusión ha llevado a otorgar mayor valor cualitativo, en cuanto a la eficacia, al autorrefuerzo.

¿Qué relación existe, en cuanto a la eficacia se refiere,

entre el autorrefuerzo y los otros procesos de autocontrol? Los datos presentes hablan en favor del hecho de que el autorrefuerzo aumenta significativamente la eficacia de los otros procesos, hecho que aparece evidente cuando se han establecido programas experimentales basados sólo en la autoobservación o en la autoevaluación. Un ejemplo de investigación que confirma esta afirmación es el de Ballard y Glynn (1975).

Finalmente, en cuanto al mantenimiento de los efectos conseguidos mediante el autorrefuerzo, no existen estudios que hayan analizado explícitamente la cuestión; sin embargo, se puede deducir una respuesta afirmativa a partir de los datos ofrecidos por los estudios de Bolstad y Johnson (1972) y Masters, Gordon y Clark (1976) en los que se afirma que el autorrefuerzo puede ayudar a mantener los efectos conseguidos mediante programas más complejos, en donde, según podemos apreciar, se le atribuye función de instrumentalidad.

En síntesis, podemos afirmar que según la opinión de O'Leary y Dubey, la situación del estudio del autorrefuerzo en cuanto proceso integrante del autocontrol de los niños, es la siguiente: 1) el autorrefuerzo es claramente una de las técnicas más poderosas del autocontrol; 2) es eficaz tanto si se usa sólo como en combinación con otras técnicas; 3) aumenta el valor efectivo de los otros procesos del autocontrol cuando se usan juntos; 4) si lo comparamos con el refuerzo exterior es igualmente eficaz o más que aquél.

6.6. El autocastigo como técnica de autocontrol infantil.

Si comparamos el autocastigo, o procedimiento de autoadminis-

trarse consecuencias negativas, con el autorrefuerzo, nos encontramos con el hecho de que existen pocos estudios que hayan utilizado este procedimiento como vía de instauración de autocontrol en los niños. Por consiguiente es un campo que todavía está por explorar. Sin embargo, ya en 1966 Grusec y en 1968 Aronfreed, ya habían puesto de manifiesto la importancia que tenía en el autocontrol de la conducta del niño el uso de autocríticas que fue interpretado por ellos como autocastigo suave. Por otra parte, en el estudio de Masters y Santrock, (1976) al que hemos hecho referencia anteriormente, se evaluaron los efectos de las autocríticas negativas, llegándose a constatar la influencia de un elemento afectivo negativo sobre la conducta. En concreto, los experimentadores comprobaron que los niños que habían utilizado autoverbalizaciones de este estilo mostraron menor persistencia en la tarea comparados con los que utilizaron autoverbalizaciones positivas o incluso neutras.

Otra vía por donde se ha intentado introducir el autocastigo en la autorregulación de la conducta ha sido la pérdida de refuerzos positivos que comúnmente se conoce como "coste de respuesta" ("response cost"). Kaufman y O'Leary (1972) han utilizado este método, pero sólo en un segundo momento para mantener los efectos logrados mediante un programa de recompensas (refuerzos positivos). Mediante un programa de autodeterminación del coste de respuestas ("si me comporto de esa forma no adecuada, no veré mi programa favorito de T.V.", por ejemplo), los dos investigadores lograron mantener a bajo nivel la tasa de conducta perturbadora dentro de la clase y también pudieron comprobar que el método era tan eficaz como el de autoconcesión de recompensas. Resultados muy semejantes han conseguido Humphrey, Karoly y Kirschenbaum (1978) en ambientes escolares y en asignaturas concretas.

En síntesis, volvemos a afirmar nuevamente que el campo del autocastigo, en cuanto técnica favorecedora del autocontrol en los niños, se encuentra abandonada en la literatura de la investigación del autocontrol; sólo algunos estudios han tocado con mucha prudencia el tema, atrayendo más la atención sobre la cuestión de la autoadministración del coste de respuesta aplicado en ambientes escolares.

6.7. Programas de autocontrol de amplio espectro aplicados a los niños. ("Comprehensive self-control programs")

Hasta el momento hemos analizado algunos estudios, referentes al autocontrol de los niños, que han investigado la eficacia de una, dos o tres técnicas a la vez; estos estudios han adoptado un punto de vista parcial. Sin embargo, han aparecido otros en la literatura del autocontrol de los niños que han intentado aunar diferentes técnicas de autocontrol provenientes de diversas posiciones teóricas consiguiendo mayor o menor eficacia.

Por ejemplo, el estudio de Meichenbaum y Goodman (1971) se ha convertido dentro de la literatura especializada, en el prototipo de un programa de amplio espectro. Hemos descrito en otro lugar el estudio a que nos referimos y como se recordará, los investigadores enseñaron a un grupo de niños hiperactivos y con pobre autocontrol a definir la tarea, verbalizar una estrategia para realizar dicha tarea, evaluar los resultados y a autoalabarse al término de la tarea. En síntesis, este estudio incluyó modelos cognitivos ("cognitive modeling"), guía exterior de la realización de la tarea ("overt external guidance"), autoguía exterior ("overt-self-guidance"), debilitamiento de los procesos exteriores de

guía ("faded overt self-guidance"), autoinstrucciones interiores ("covert self-instruction") actuando conjuntamente los procesos de definición del problema, planeamiento de estrategias, guía, autorrefuerzo, autoevaluación y corrección del error. Un mes después de haber terminado el programa se mantenían los efectos positivos logrados por lo que el estudio había demostrado la generalización de la conducta al menos por lo que al tiempo se refiere ("time generalization"), aunque no consiguieron la generalización de "transfer" de los efectos conseguidos en el laboratorio a la escuela ("setting generalization").

El estudio de Meichenbaum y Goodman (1971) es, por consiguiente, un bello ejemplo de cómo se pueden saltar las barreras aprisionantes del marco teórico en aras de la eficacia de la técnica al servicio de la comunidad social. Posteriormente otros estudios intentaron repetir los resultados de Meichenbaum y Goodman siendo el primero de ellos el de Douglas, Parry, Marton y Garson (1976). También en este caso la muestra de los sujetos de la experimentación estaba constituida por niños hiperactivos a quienes se les aplicó un programa mucho más largo que duró tres meses. El programa incorporó todos los elementos que habían utilizado Meichenbaum y Goodman pero aumentó además la instrucción directa y la manipulación de las contingencias. Los sujetos del experimento consiguieron logros positivos en su conducta que se mantuvieron tres meses después de haber terminado el programa. Nuevamente Douglas et. al. (1976) no pudieron conseguir la generalización de la situación experimental a la escuela ("setting generalization").

Otro estudio que utilizó la técnica de Meichenbaum y Goodman con el propósito de resolver la cuestión de si la eficacia de los

procedimientos de control externo y del autocontrol varía dependiendo de la atribución de causalidad por parte del niño a él mismo o a medicamentos, es el Bugental, Whalen y Henker (1977). El estudio vino a confirmar la suposición de que el entrenamiento en el autocontrol produjo reducción positiva de la conducta hiperactiva en los niños que atribuyeron los éxitos a sus propios esfuerzos y no a los medicamentos. Bugental, Collins, Collins y Chaney (1978) evaluaron a estos niños seis meses después y comprobaron que se mantenían los resultados positivos conseguidos tanto mediante el control externo como mediante el autocontrol.

Por consiguiente, podemos apreciar en todos estos estudios un testimonio fehaciente de la eficacia de los programas que utilizan técnicas combinadas; encontramos también testimonio de un tipo de generalización, el que hace relacional tiempo ("time generalization") o mantenimiento de los efectos positivos, pero no encontramos en ningún estudio la generalización de lugar ("setting generalization"). Sólo conocemos un estudio que ha venido a borrar la impresión de imposibilidad de lograr tal generalización y que pertenece a Robin et al. (1975) que consiguió trasladar con éxito los efectos positivos conseguidos en el laboratorio al aula escolar. Este estudio será ampliamente comentado en otro apartado por lo que aquí sólo hacemos referencia de paso. Sin embargo, nuevamente el estudio de Friedling y O'Leary, efectuado en 1979 y que intentó replicar los resultados de Robin et al., (1975) volvió a fracasar en cuanto a la generalización de lugar como lo habían hecho todos los estudios anteriores.

6.8 Otros procedimientos innovadores de autorregulación infantil.

Durante los últimos años la investigación del autocontrol en

el marco de la teoría conductista y dentro del tema niños, ha intentando buscar nuevos derroteros que, en opinión de O'Leary y Dubey, son difíciles de "etiquetar" clasificándolos ya en los antecedentes ya en las consecuencias de la conducta. Tales métodos suelen recibir diversos nombres, como cogniciones, manipulación del afecto, de la atención, planes, estrategias, etc.; sin embargo, los autores que hemos citado anteriormente prefieren estructurarlas en dos apartados, i.e., la distracción y razonamientos ("restatement of contingencies").

En cuanto al primer caso, i.e., la distracción, se ha partido de un hecho natural y cultural que todo mundo suele utilizar para inhibir una respuesta sobre todo de tipo angustioso (debido al miedo) o de tipo agresivo y que incluye también a los niños. Antes de cometer una acción determinada nos decimos a nosotros mismos o decimos a otros: "Cuenta hasta diez" esperando que el tiempo actúe en favor de la inhibición o de la acción mayormente reflexionada. En el caso de los estudios que se han apoyado en este hecho natural o cultural, al utilizar un distrayente, no lo centran específicamente en la conducta que hay que controlar, como lo hacen las autoinstrucciones o las autoevaluaciones, o en las consecuencias que se seguirán de la conducta como sucede en las técnicas del autorrefuerzo, sino que primariamente los distrayentes van dirigidos a manipular los estados afectivos del niño. Esta es la razón por la que más arriba mencionamos que estas técnicas reciben también el nombre de manipulaciones del afecto.

Actualmente podemos contar con suficiente información, como explicaremos más adelante al hablar del autocontrol en los niños desde un punto de vista de la psicología cognitiva, para sostener la eficacia de estas técnicas. También se cuenta con datos para

saber cuáles distraentes son más eficaces y con qué poblaciones concretas. Así, por ejemplo, los estudios de Mischel y Ebbesen (1970), Mischel, Ebbesen y Zeiss (1972) pusieron en evidencia que entrenando a los niños a pensar en cosas alegres se consiguen mayores éxitos en la posposición de las gratificaciones que cuando se entrenan a pensar en cosas tristes. En este mismo sentido estos autores lograron aumentar el grado de tolerancia de la oscuridad en niños de preescolar entrenándolos a decirse a sí mismos "la oscuridad es un lugar bonito para estar; hay muchas cosas buenas en la oscuridad". Como podemos apreciar, en todos estos estudios existe una manipulación exterior e interior de la variable afectiva que lleva consigo también una desfocalización de la atención produciendo momentáneas distracciones con relación al estímulo provocativo. Por consiguiente, hablando en términos de atribución de eficacia, nos atreveríamos a decir que el principal responsable de la misma es en primer lugar el elemento afectivo, pero empíricamente tiene mucha importancia tanto la distracción o desfocalización de la atención como el elemento medial o autoverbalización.

En el contexto de saber cuáles distraentes son más eficaces y con qué poblaciones, en el año de 1979 ha aparecido un estudio de Yates y Mischel, en el que el segundo autor nos presenta un estudio más o menos completo hasta el momento de los datos científicos a disposición. Según el citado autor, los mejores distraentes o las mejores estrategias manipuladoras de la atención para la posposición de gratificaciones, en el mundo de los niños de preescolar, ha consistido en hacer que el niño preste atención a un estímulo real pero irrelevante o a una representación simbólica de la recompensa como, por ejemplo, una fotografía, problema que estudiaremos posteriormente en el lugar a que venimos haciendo re-

ferencia. Los mismos autores también han reunido los datos disponibles hasta el momento para saber la clase de distraentes elegidos por niños que van desde preescolar hasta tercero y cuarto de EGB. Según sus conclusiones, los niños de preescolar siempre han preferido un distraente real más que uno simbólico y los niños más adultos han preferido distraentes irrelevantes. Esta constatación, en opinión de O'Leary y Dubey, nos lleva a la afirmación de que los niños deben y pueden aprender a elegir los distraentes afectivos.

6.8.1 La técnica de la tortuga o el autocontrol
de la agresividad infantil. Estudio de Robin
et al. (1976).

Pero además de utilizar autoverbalizaciones distraentes , ha habido otros investigadores que han enseñado a los niños respuestas motoras que cumplen la misma función. El caso más típico es el de Robin, Schneider y Dolnick (1976) que intentaron reducir la agresividad en la clase mediante la imitación de los movimientos de una tortuga, incluyendo técnicas de relajación y solución de problemas. Es otro modo de considerar y encauzar la vieja sabiduría de "cuenta hasta diez" antes de actuar. Considerando que el estudio de Robin et al. es de suma importancia práctica en la lucha contra la conducta agresiva dentro del aula, ya que propone técnicas fáciles de aplicar por cualquier maestro y que es un estudio que se encuadra teóricamente en la investigación del autocontrol mediante técnicas innovadoras dentro del contexto de la teoría conductista, vamos a presentar una síntesis del mismo en este apartado.

En resumen, el estudio de Robin et al. constituye una investigación preliminar de la técnica de la tortuga ("Turtle Technique") que consiste en un procedimiento para ayudar a los niños con problemas serios de comportamiento emocional a controlar su conducta impulsiva y agresiva. La técnica consta de cuatro partes que son las siguientes: 1) la respuesta de la tortuga; 2) relajación; 3) solución de problemas ("problem solving"); 4) apoyo de los compañeros ("peer support").

Se eligieron para el estudio a once niños de dos aulas a los que se les instruyó en el uso de la técnica de la tortuga para el autocontrol de la agresión. Este procedimiento se llevó a efecto de acuerdo con un diseño de base múltiple. Los resultados revelaron un descenso significativo de la conducta agresiva en ambas clases.

Si hacemos un análisis del estudio, comprobamos en primer lugar que su punto de partida arranca de los siguientes supuestos teóricos: 1) los niños pueden autocontrolar conductas complejas; 2) los estudios de autocontrol generalmente se han referido a conductas académicas y no emocionales; 3) los estudios anteriores han tenido el problema de la regresión de la conducta al período de pretratamiento, cuando desaparece el control de los profesores o padres al terminar el tratamiento; 4) también han encontrado dificultades de aplicación cuando se ha requerido mucho tiempo de tratamiento; 5) insistiendo en el primer supuesto, según estos autores está comprobado que se puede enseñar a los niños técnicas

de autocontrol para controlar sus conductas inapropiadas con una mínima intervención de los profesores; 6) las técnicas de autocontrol han demostrado ser eficaces con niños normales y problemáticos (Drabman, Spitalnik y O'Leary, 1973; Felixbrod y O'Leary, 1973; Thoresen y Mahoney, 1974); 7) la técnica de la tortuga utiliza la imagen de la tortuga que se encierra en su caparazón cuando es agredida por elementos de su medio ambiente exterior.

La técnica tiene como principal objetivo enseñar a los niños a reaccionar ante los impulsos de agresión según los siguientes pasos:

- a) imaginando que son tortugas que se esconden en su caparazón, doblando y juntando los brazos a sus cuerpos inclinando la cabeza y cerrando los ojos;
- b) relajando sus músculos para hacer frente a las tensiones emocionales;
- c) utilizando la técnica de solución de problemas para buscar respuestas alternativas adecuadas socialmente para solucionar los problemas.

En qué circunstancias han de adoptar los niños la respuesta de la tortuga? 1) En primer lugar, cuando un niño perciba que va a dar una respuesta agresiva contra otro compañero; 2) en segundo lugar, cuando un niño se sienta frustrado o enfadado y esté a punto de iniciar una rabieta; 3) en tercer lugar, siempre que el maestro diga la palabra tortuga; 4) finalmente, cuando alguno de los compañeros pronuncie la palabra tortuga. De acuerdo con el estudio experimental, para que los niños usen la técnica de la tortuga es necesario que previamente el profesor les haya explicado cómo es la respuesta de la tortuga y les haya reforzado material

o socialmente las respuestas correctas.

En cuanto a la relajación, los autores proponen la técnica de Jacobson (1938) consistente en tensar y destensar diversos grupos de músculos del cuerpo. La destensión o relajamiento se hace coincidir con la práctica de la respuesta de la tortuga de manera que ambos comportamientos se condicionan.

Para la práctica de la solución de problemas, los autores recomiendan el "role-playing" y discusión para enseñar a los niños a buscar soluciones alternativas al problema de la agresión. Se utilizan también los procedimientos de D'Zorrilla y Golfried (1971) y Shaftel y Shaftel (1967). Durante el período normal de la clase el maestro recuerda a los niños sus "elecciones" o respuestas alternativas mientras practican la respuesta de la tortuga. En esta fase deben desaparecer las recompensas o refuerzos.

Los resultados que consiguió el estudio, después de 10 semanas de tratamiento, fueron que se constató una disminución significativa de las respuestas agresivas tanto en cada uno de los niños sometidos a la experimentación como en el grupo general a que pertenecían. Es evidente que aquí los demás compañeros han jugado un papel muy importante aprendiendo todos la técnica aunque sólo unos cuantos de ellos necesitaban tratamiento específico de su conducta agresiva. No debe llamar la atención de que todo el grupo mejore en su comportamiento cuando mejoran algunos elementos claves dentro del mismo, porque como ha sucedido en otros estudios que han profundizado en el tema de la agresión, es probable que los niños agresivos hayan estado funcionando como modelos de comportamiento o al menos como estímulos discriminativos que disparan las conductas agresivas de los compañeros, de manera que al reducir su comportamiento social agresivo, automáticamente

la clase se libera de tales estímulos.

Por consiguiente, de acuerdo con los datos que nos ofrece este estudio de Robin et al., podemos afirmar que la técnica de la tortuga parece ser eficaz, al menos inicialmente, en el tratamiento de la conducta emocional desadaptada a nivel de niños pequeños. De acuerdo con el testimonio de los mismos autores, los niños aprenden esta técnica rápidamente y la interpretan como juego en la que hacen intervenir a los mismos maestros ya los padres en sus familias. No estaría nada mal pensar en su posible aplicación dentro del hogar donde hay niños pequeños. De cualquier modo, como ya decíamos anteriormente, no es sino otra aplicación de manipulación de la atención y de las variables afectivas.

Otro conjunto de técnicas innovadoras dentro del campo del autocontrol de los niños, es el que antes hemos denominado razonamientos o "restatement of contingencies". Este campo también lo estudiaremos al tratar del autocontrol de los niños desde un punto de vista cognitivo. De momento avanzamos los estudios de Mischel y Patterson (1976) en el que los investigadores dijeron a los sujetos del estudio que podrían jugar después con los juguetes más bonitos si no se distraían en la tarea; el estudio de MacPherson, Candee y Hohman (1974) en el que lograron que los niños autocontrolaran su mal comportamiento en la cafetería del colegio mediante la copia de ensayos en el que aparecían las razones por qué debían comportarse bien, es decir, señalando las consecuencias positivas y negativas que se seguían de su comportamiento. Y finalmente el estudio de Snyder y White (1979) en el que se entrenó a adolescentes institucionalizados a usar razonamientos parecidos a los de estudios anteriores, especificando al mismo tiempo las consecuencias positivas y negativas, la exigen-

cia de la tarea y los autorrefuerzos a otorgarse diariamente a cambio de una conducta social apropiada.

En resumen, esta clase de técnicas ("restatemente of contingencies") puede ser un instrumento válido de autocontrol y, según la opinión de O'Leary y Dubey, probablemente funcione como las autoinstrucciones o como el autorrefuerzo.

6.9 Conclusiones generales

1. De la consideración de todos estos estudios, podemos concluir en primer lugar, que la gran mayoría de las técnicas de autocontrol que hemos estudiado, cuando se usan solas, i.e., sin entrar en combinación con otros procedimientos, han sido eficaces para ayudar a los niños a autocontrolarse tanto en el campo académico como en el social.

Sin embargo, existen excepciones constatadas por los mismos estudios, como es el caso de la técnica de autodeterminación de los criterios, metas y objetivos.

2. Otra constatación general es que se han detectado niveles de eficacia muy parecidos entre los programas de autocontrol y aquellos en que ha prevalecido o ha sido exclusivo el uso del control externo. Sin embargo, algunos estudios que han comparado la eficacia de ambos procedimientos han detectado un cierto grado de mayor efectividad en las técnicas de autocontrol.

3. Por lo que se refiere al mantenimiento de conducta o "time generalization", se ha comprobado generalmente que todas las técnicas han sido eficaces para producir efectos duraderos.

Sin embargo, es justo decir también que sólo en un caso se ha hecho un estudio de seguimiento durante 6 meses, reduciéndose los demás a muestras temporales más cortas que oscilan entre dos semanas y tres meses.

4. Los datos ofrecidos por los estudios van aclarando poco a poco cómo y cuándo se pueden o deben enseñar los métodos de autocontrol para que sean eficaces.

5. Tanto la combinación de métodos tradicionales de modificación de conducta con los métodos de autocontrol, como la búsqueda de nuevos procedimientos que intentan caminos diferentes a los hasta ahora seguidos por los que defienden un marco teórico conductista, vienen a indicar que el estudio del autocontrol de los niños sólo ha comenzado de manera que el futuro nos aportará nuevos e interesantes caminos en este quehacer.

6. Por lo que se refiere al ámbito de los factores que influyen en la eficacia de las técnicas, podemos decir lo siguiente:

- a) es necesario que el niño aplique correctamente los procedimientos de autocontrol. No basta decirle que autoverbalice, etc., sino que es necesario entrenarlo previamente hasta estar seguros de que procede de acuerdo con las normas establecidas por los estudios experimentales.
- b) Aunque algunos estudios han atribuido mayor eficacia a las técnicas cuando han existido exactitud y fiabilidad altas en las autoobservaciones, sobre todo cuando se trataba de tareas fáciles, podemos decir, sin embargo, que generalmente las autoob-

servaciones inexactas no han tenido impacto negativo en cuanto a eficacia se refiere en las técnicas aplicadas.

- c) Otro de los factores que varios estudios han calificado como influyente en la eficacia de las técnicas ha sido el señalar pasos concretos a seguir, sin quemar etapas, sobre todo tratándose de procedimientos más complejos de autocontrol.
- d) Cuando se ha utilizado la técnica de autodeterminación de los criterios exclusivamente o en combinación con otros procedimientos, se ha detectado que el factor consistente en señalar metas más exigentes, reforzando positivamente a los niños que así procedían, han influido en la eficacia de algunos aspectos del programa, aunque no en todos ni quizás en el más importante, como podría ser, por ejemplo, el resolver más problemas de forma correcta en una clase de matemáticas.
- e) Otro factor a tomar en cuenta en el análisis de la eficacia de las técnicas de autocontrol es la consideración del nivel de competencia de los niños, factor estrechamente relacionado con el factor edad e historia personal de los sujetos. Se ha podido comprobar que existen eficacias diferenciales cuando alguno de estos factores se altera.
- f) Otro factor que ha resultado determinante para la eficacia en algunos estudios ha sido el estado motivacional de los sujetos. Ha sido muy distinta la eficacia de las técnicas de autocontrol cuando los sujetos estaban motivados interiormente y atribuían a su propio

poder los resultados positivos, que cuando los sujetos actuaban movidos por motivación extrínseca atribuyendo los resultados a las recompensas recibidas o a algún medicamento, siendo en estos casos más eficaces las técnicas de control exterior o tradicionales.

7. De la consideración de los diversos factores influyentes en la eficacia de las técnicas de autocontrol, llegamos a la conclusión de que los niños han de ser entrenados y se les debe enseñar el uso de las técnicas de autocontrol de manera que no es suficiente sólo decir que las usen. En opinión de O'Leary y Dubey, (1979) una enseñanza adecuada incluye el uso abierto y exterior, mediante modelamiento, de las técnicas, en un principio; el refuerzo del uso correcto de las mismas en un segundo momento; el debilitamiento progresivo de tal vigilancia externa y el entrenamiento en el uso individualizado con ausencia total de cualquier vigilancia externa. En una palabra, la eficacia de las técnicas depende intrínsecamente de la calidad del entrenamiento.

8. Otra conclusión que parece deducirse de todos los estudios a que hemos hecho referencia es que no existe un autocontrol puro, sino que siempre aparece mezclado con el control exterior. Este hecho suscita la cuestión de indagar las relaciones existentes entre ambos controles. La pregunta es: ¿puede darse autocontrol completamente independiente de todo control exterior? Por los datos que poseemos provenientes de todos los estudios experimentales referentes al tema niños, podemos afirmar que al menos durante los años de la niñez hasta la adolescencia, edad evolutiva en la que supuestamente el autocontrol está en formación, tal autocontrol no puede darse completamente independiente del control externo. Probablemente en la edad adulta sea dife-

rente porque ya la persona está más formada y sus facultades están más desarrolladas; sin embargo, siempre cabe la recurrencia a un control momentáneo o pasajero de algunas personas, y siempre del medio ambiente externo e interno del sujeto.

Por otra parte, la mayor parte de los teorizadores del autocontrol, como por ejemplo, Mahoney y Thoresen (1974), sostienen que éste debería considerarse como un comportamiento más o menos independiente, pero nunca totalmente libre de la influencia del medio ambiente. O'Leary y Dubey piensan que en el campo de la educación, es decir, durante la edad evolutiva a que antes nos hemos referido, el uso de las técnicas de autocontrol evidentemente exige un control exterior. Incluso en aquellos estudios en que se ha procurado ir debilitando el control externo, se ha comprobado la necesidad de recurrir a eventos exteriores para mantener eficazmente los cambios logrados en el niño, eventos medioambientales que funcionan como reforzantes de la conducta autorregulada.

Por lo tanto, estos datos confirman nuestra postura teórica al considerar que el autocontrol es la continuación del aprendizaje de la conducta mediante el control exterior; éste es un hecho que tiene su inicio en la familia desde los primeros días de la vida y se extiende a todo lo largo de la escuela e incluso de la existencia. Creemos que durante mucho tiempo ambos procesos coexisten, pero siempre que examinamos la cuestión nos encontramos con el hecho de que en el orden del aprendizaje de la conducta social y académica siempre está en la base el control exterior como elemento limitante y a la vez encausante de la libertad del hombre. Es a partir, pues, del límite y de la aceptación del mismo en cuanto tal, como empieza a generarse en el hombre la capacidad de autocontrolarse pero siempre con referencia a tales límites impuestos

por el medio ambiente cultural y físico en que se mueve. Por consiguiente, desde nuestro punto de vista, el autocontrol o la autorregulación pura no es más que una utopía que, no obstante, tiene la suficiente fuerza para atraer al hombre como un ideal a conseguir. Esto explica por qué los griegos y los filósofos hayan pensado en el autocontrol como en el ideal de la humanidad en cuanto que representa al hombre libre que actúa empleando su libre albedrío, que se autodomina y que somete al mundo de las pasiones como el rey de la creación.

- - - - -oOo- - - - -

C A P I T U L O S E P T I M O

AUTORREGULACION INFANTIL: ESTUDIO MEDIANTE
UN PARADIGMA COGNITIVO

CAPITULO 7. AUTORREGULACION INFANTIL: ESTUDIOS QUE
UTILIZAN UN PARADIGMA COGNITIVO.

Como anteriormente hemos afirmado, el estudio del autocontrol ha sido emprendido por diversas escuelas psicológicas. Así se han ocupado de él la teoría psicodinámica que relaciona el autocontrol con el desarrollo del superego; la teoría cognitiva que lo considera en intrínseca relación con el desarrollo de la inteligencia a tal grado que lo considera una función de ésta; la teoría del aprendizaje que lo explica siempre en función de las leyes del aprendizaje general. Por consiguiente, podemos distinguir dos grandes bloques en todos estos enfoques del estudio del autocontrol: por una parte están aquéllos que lo consideran en términos de la persona (teoría de los rasgos) y, por otra, están los que lo consideran en términos del medio ambiente.

Pero a pesar de que haya divergencias en la consideración del estudio del autocontrol, como afirma muy bien Pressley (1979), siempre hay algo común consistente en considerar que los niños manifiestan un grado de autocontrol muy inferior al de los adultos y, por consiguiente, es una labor del mundo de los adultos enseñar a los niños, por los medios más eficaces, a autocontrolarse para que puedan vivir de manera más armónica en la sociedad. Así pues, si los "niños están pobremente equipados" para hacer frente a los problemas de autocontrol, obligación es de los adultos buscar las técnicas adecuadas para que los niños aprendan a autocontrolarse en la creencia de que si lo logran, consiguen "ipso facto" uno de los objetivos más altos de toda educación. Es ésta precisamente la labor a que se han dedicado muchos estudios experimentales de los últimos años en una y otra teoría psicológica, como hemos

venido poniendo de manifiesto.

Nuestra pretensión al considerar todos estos estudios consiste en poder ofrecer una visión general del estado de la cuestión a nivel de toda la década de los setenta; pero en este apartado sólo haremos referencia a los intentos de la psicología cognitiva por investigar esas técnicas a que nos hemos referido, habiendo ya presentado en otros apartados otros intentos procedentes de parte de la teoría del condicionamiento operante. En estos estudios los investigadores, o bien instruyeron a los niños en alguna técnica cognitiva que se suponía que afectaría el autocontrol, o bien los experimentadores prepararon las condiciones ambientales de tal manera que afectaran las variables cognitivas de los niños de modo que se viera también afectado el autocontrol.

Pero, ¿cuál es el concepto básico de autocontrol en el que se apoyan todos estos estudios? La gran mayoría de ellos define el autocontrol siguiendo los criterios de Kanfer (1970). Es decir, se da autocontrol cuando en una situación determinada el sujeto emite una respuesta poco probable en lugar de una conducta con alta probabilidad de aparición. Por consiguiente, una situación de autocontrol exige que haya una omisión de una conducta altamente probable y al mismo tiempo una emisión de una conducta de baja probabilidad de aparición. A estos conceptos hemos hecho ya referencia al estudiar el marco teórico general de la autorregulación.

Teniendo este concepto de autocontrol como base, los psicólogos que han estudiado la autorregulación infantil mediada por los procesos cognitivos, han centrado especialmente su atención en tres áreas: 1) control verbal de los niños de sus conductas motoras sobre todo para eliminar los errores motores debidos a

"impulsividad" ; 2) uso de estrategias, por parte de los niños, en situaciones de resistencia a la tentación intentando encontrar técnicas para eliminar la tendencia natural de los niños a entregarse a las tentaciones, en cuanto que les producen satisfacciones inmediatas, en lugar de luchar contra ellas en aras de encontrar una satisfacción natural mucho más grande si se logra retardar la satisfacción inmediata; 3) modificación cognitiva de las respuestas impulsivas en las tareas de discriminación visual intentando conseguir técnicas que les ayuden a ser más reflexivos en su actuación.

Aunque al final de esta parte haremos algunas advertencias críticas respecto a estos estudios, vamos a adelantar algunas que son claves para la correcta interpretación de los estudios. Por una parte, casi todos los estudios a que haremos referencia han sido llevados a cabo dentro del laboratorio, en consecuencia, como afirma Pressley citando a Bracht & Glass (1968), a estas investigaciones les hace falta la validez ecológica. Por otra parte, muchos de los estudios han sido de corta duración de manera que sólo muy raramente algunos investigadores se han preocupado de seguir comprobando los efectos logrados en tan corto tiempo dentro del laboratorio. Esto evidentemente, como ya lo hemos hecho notar en otra parte, viene a constituir si no un defecto en la investigación, sí un interrogante muy serio en torno a la eficacia de las técnicas ya que no se cuida un aspecto esencial dentro de todo diseño basado en la teoría del aprendizaje como es el de la generalización y permanencia de los resultados, problema que tiene que ver mucho con el coste y eficacia de los procedimientos. Estas dos advertencias generales sirven para poner en guardia a aquellos educadores que quieran servirse de tales técnicas dentro del aula.

7.1. Autocontrol de conductas motoras infantiles
a través de autoverbalizaciones.

Uno de los primeros temas que llamó la atención de los investigadores, de cara al autocontrol infantil desde el punto de vista cognitivo, fue el de las conductas motoras, probablemente por estar éstas presentes desde la más tierna edad, de manera que si los niños son capaces de autocontrolar sus movimientos mediante métodos cognitivos, tal comprobación ayudaría a establecer los hitos fundamentales de la evolución del autocontrol. Debido a esto, muchos investigadores han intentado comprobar la eficacia de las "mediaciones cognitivas verbales" para conseguir el autocontrol frente a situaciones conflictivas en donde el problema a solucionar es el ejecutar correctamente determinados movimientos guiándose a través de autoinstrucciones verbales. Pero, ¿qué se suele entender cuando se habla de autoinstrucción verbal?

7.1.1 Definición de autoinstrucción verbal
("verbal self-instruction").

Comúnmente se suele entender por autoinstrucción aquellas órdenes o comentarios verbales que uno se hace a sí mismo y mediante los cuales el propio sujeto impulsa, dirige, mantiene o se prohíbe una conducta. Los niños hacen uso constante de estas verbalizaciones en su conducta ordinaria, sobre todo cuando se ven frente a un problema que hay que resolver con cuidado o que tiene difícil solución, o cuando se ven ante una situación que les engendra miedo y para vencerlo acuden a tales autoverbalizaciones como para autoconvencerse de que tal miedo no los vencerá.

Pero hay que aclarar que en castellano el término nos resulta ambiguo puesto que normalmente cuando hablamos de instrucción nos referimos en primer lugar a enseñanza y aprendizaje, así hablamos de instrucción primaria, secundaria, etc., y sólo en segundo término nos referimos a instrucciones como a mandatos, órdenes, prohibiciones, etc. Sin embargo, en el caso que nos ocupa, i.e., cuando hablamos de autoinstrucciones, autoinstruirse, etc., en el contexto de las técnicas de autocontrol, el significado primario que atribuimos al término es el de darse órdenes, mandatos, hacerse prohibiciones, etc. de tipo verbal, sea en voz alta, en voz baja o en silencio, es decir, interiormente.

Esto es muy importante hacerlo notar porque de aquí en adelante utilizaremos el término autoinstrucción verbal o autoverbalización indiscriminadamente y no queremos que se confunda con autodidactismo ni con el simple hablarse a sí mismo genéricamente.

7.1.2 Estudios experimentales con niños.

Pressley (1979), al comenzar el análisis de estos estudios, los inicia haciendo especial hincapié en los ensayos experimentales rusos referentes al tema. La razón que le asiste, en su opinión, para proceder de este modo, se puede resumir de la siguiente manera: todos los estudios que sobre el tema se han hecho en occidente se han inspirado en parte en el trabajo anterior de los soviéticos y muchos de estos trabajos no han sido entendidos correctamente. Es decir, para Pressley el estudio de los efectos de las verbalizaciones en la conducta motora infantil constituye un importante aspecto de la psicología cognitiva rusa.

Entrando directamente en el tema, para la teoría e investigación rusa, los niños no son siempre capaces de controlar sus conductas motoras mediante la autoinstrucción verbal. Esta afirmación dio pie a los investigadores rusos a formular la hipótesis de que el autocontrol mediante autoverbalizaciones se va desarrollando poco a poco durante los primeros años de la vida y, utilizando la terminología escolar, afirman que comienza a desarrollarse a nivel preescolar. De este modo, los rusos han ideado una serie de experimentos para encontrar la ontogenia del control verbal en los niños.

En la búsqueda del inicio del autocontrol verbal en los niños, el experimento más conocido que han utilizado los psicólogos rusos ha sido el de presionar una pera elástica con la mano ("bulb-squeezing behavior"), conducta motora que pueden fácilmente realizar los niños desde muy temprana edad (cfr. Luria 1959, 1961, 1969). En general la conclusión a que han llegado los rusos es que existen deficiencias definidas en la habilidad de los niños para seguir indicaciones verbales en la realización de la tarea.

Yakovleva (1976) realizó estos mismos experimentos con niños de edad comprendida entre año y medio y tres años y medio, mientras que Tikhomirov (1976) dedicó su atención a niños de tres a cinco años. En el primer caso, es decir con niños de 1.5-3.5 años, Yakovleva comprobó que cuando ordenaba al niño que presionase la pera, éste era capaz de seguir la orden, pero cuando le ordenaba dejar de presionar ("stop pressing"), el niño no obedecía sino que continuaba presionando y en algunos casos incluso lo hacía más fuerte (cfr. también Luria 1961).

Pero, lo que es más importante para el caso, los niños

comprendidos en esta edad no fueron capaces de servirse del entrenamiento de autoinstruirse verbalmente para apretar cuando ésta era una conducta apropiada. Por consiguiente, la conclusión es que ni el habla externa ni la propia verbalización produce autocontrol de la conducta motora (presionar una pera elástica con la mano) en los niños de 1.5-3.5 años.

Por lo que se refiere a niños comprendidos en edades que van de 3 a 5 años y medio, Tikhomeroov comprobó que los niños obedecen cuando escuchan un mandato exterior; sin embargo, en este caso, cuando se instruye a los niños, éstos son capaces de ejercer un cierto control verbal sobre su conducta motora de presionar la pera. No obstante este hecho, para los psicólogos rusos (Luria 1961; Tikhomeroov 1976) no es el contenido semántico de las verbalizaciones el que ejerce control de la conducta motora, sino que los niños de esta edad interpretan los sonidos exteriores como signos de actuación. Así por ejemplo, si la orden contiene dos palabras, por ejemplo, ¡adelante! ¡adelante!, el niño aprieta dos veces, pero si la orden contiene tres palabras el niño apretará tres.

A esta explicación llegan los rusos al considerar que los niños en edad preescolar continúan apretando la pera aunque se les haya ordenado que dejen de hacerlo porque no son capaces de darse cuenta de que han completado la respuesta motora exigida, es decir, los mecanismos de feedback entre la mano y la corteza cerebral no están lo suficientemente maduros como para proporcionar el feedback necesario para el control de los movimientos. Por consiguiente, si se quiere inhibir una respuesta perseverativa, respuesta que el sistema nervioso aún inmaduro no puede sentir completamente, los psicólogos rusos creen que es necesario suplir la respuesta de la corteza cerebral con una señal que les anuncie

que la respuesta ha sido ejecutada. De este modo Luria y Tikhomirov han utilizado luces como señales o una discreta vocalización por parte de los niños mediante la cual se den por enterados de que la conducta motora ha sido realizada adecuadamente. En conclusión, la conducta de presión es regulada por el número de impulsos del habla y no por el significado de la orden, como ya hemos dicho anteriormente.

Sin embargo, a partir de los 4 años y medio hasta los 5 y medio, el aspecto semántico de la autoinstrucción verbal cobra predominancia sobre el aspecto impulsivo físico al que hemos hecho referencia en el párrafo anterior (cfr. Luria, 1961, p. 59).

En este estadio del desarrollo, a diferencia del anterior, es el significado de la autoinstrucción el que cuenta para el autocontrol de la conducta motora y no sólo el aspecto impulsivo del lenguaje. Así por ejemplo, si se le dice al niño "presiona una vez" ("press once"), el niño aprieta la pera una sola vez y no dos como lo hacía en el estadio anterior guiado por los impulsos del lenguaje: "press" y "once".

A partir de estos estudios, muchos investigadores occidentales (europeos y norteamericanos) intentaron comprobar los resultados obtenidos por Luria, pero la gran mayoría no lo consiguió. Los principales estudios fueron los de Beiswenger, 1968; Jarvis, 1968; Joynt & Cambourne, 1968; Meacham, 1973 y 1978; Miller, Shelton & Flavell, 1970; Wilder, 1969. Sin embargo, Wozniak (1972) acusa duramente a estos estudios, exceptuando los de Meacham, de haber efectuado cambios en los diseños, en comparación con los de los psicólogos rusos, cambios que modifican automáticamente las condiciones para obtener los mismos resultados.

Uno de los estudios más interesantes, en el mundo occidental, es el de Meacham (1973). Este autor eligió a niños de 3 a 6 años a quienes les pidió que condujeran un triciclo (conducta motora compleja) y al mismo tiempo verbalizaran autoinstrucciones como "adelante, detente, hacia atrás, arriba". Los resultados pusieron de manifiesto que los niños de 3 años y medio podían conducir el triciclo pero no verbalizaban adecuadamente al mismo tiempo que conducían. En cambio los niños de 4 años y medio ya eran capaces de verbalizar las órdenes y al mismo tiempo ejecutar la respuesta motora adecuadamente aunque al principio esto les producía hesitación en la realización correcta de la conducta adecuada. Los niños de 5 años y medio eran perfectamente capaces de realizar ambas cosas a la vez de modo correcto.

En consecuencia, para Meacham los datos indican que los niños en edad preescolar muy temprana, alrededor de los 3 años y medio, encuentran gran dificultad para realizar simultáneamente autoverbalizaciones y respuestas motoras. Estos resultados de Meacham confirman los hallazgos de Yakovleva (1976) y Luria (1961) que habían afirmado que los niños de 2 años y medio no podían verbalizar y al mismo tiempo realizar una tarea motora. Levina (1971) había también afirmado que el habla de los niños de 3 años interfería con la solución de problemas. Birch (1971) más explícitamente arguyó que existe un período en el desarrollo del niño en que no puede coordinar y simultáneamente producir habla u otra actividad.

Por consiguiente, se considera muy justa la conclusión de Meacham de que la habilidad para coordinar conductas verbales y motoras sigue un desarrollo y que ese desarrollo puede ser el que medie en la conducta de apretar una pera elástica con la

mano, sin necesidad de acudir a explicaciones como las de Luria.

De ser cierta esta afirmación, tal habilidad es también enseñable y de hecho esta es la base teórica que podemos encontrar en otros estudios experimentales para ayudar a los niños a autoinstruirse para solucionar problemas sean motores o de otra índole más compleja, como por ejemplo, en los de Bolstad y Johnson, etc.

En medio de todas estas investigaciones hay un punto importante que tiene que ver bastante con el problema del autocontrol de los niños y más exactamente con el nacimiento del autocontrol en ellos. El punto a que nos referimos podríamos formularlo de la siguiente manera, ¿a partir de qué edad es realmente el niño capaz de autocontrolarse, de inhibir una respuesta motora, a través de la mediación de un proceso verbal exterior, i.e., de una orden verbal externa?

Los datos procedentes de los psicólogos rusos como Luria (1959, 1961, 1969) y Yakvoleva (1976) han servido, en su opinión, para poner de manifiesto que los niños de 2 a 2.5 años no son capaces de inhibir una conducta que está en acto aunque se les dé una orden en contra. De este modo si mientras están apretando la pera se les dice "dejad de apretar", los niños continúan apretando e incluso lo hacen más fuerte. Pero además, si a un niño se le pide que realice determinada acción, pero que espere a que aparezca una señal, el niño no es capaz de esperar.

Pero los investigadores norteamericanos no han podido llegar a las mismas conclusiones de los rusos. Para ellos, incluso niños muy pequeños, alrededor de los dos años de edad, pueden inhibir determinadas conductas motoras durante un cierto tiempo si se les

da una orden. Así, por ejemplo, Golden, Montare y Bridger (1977) trabajaron con niños de 2 a 2.5. años a quienes les presentaron dos tareas, una de las cuales consistía en encontrar un pastel que se había colocado previamente debajo de una de tres cajas a la vista del niño. Al niño se le decía que buscara el pastel pero que esperara a que sonara un silbato antes de buscarlo. En la otra tarea se puso a un niño delante de un tren eléctrico y la tarea consistía en poner en marcha el tren pero había que esperar hasta que se diera una señal. Por consiguiente, en ambos casos se trataba de inhibir conductas motoras autocontrolando la tendencia natural en el niño a jugar o comer inmediatamente, sin comprender la importancia que tiene el posponer la satisfacción inmediata.

Los resultados de Golden et al. pusieron de manifiesto que incluso los niños de 2 años fueron capaces de retardar la acción motora en un 50% del tiempo, mientras que los niños de 2.5 años ejecutaron la respuesta correctamente en un 90%. A estos mismos resultados había llegado Bain (1976). Por consiguiente, parece ser que los estudios norteamericanos ponen en duda las conclusiones de los psicólogos rusos, por lo que nos vemos obligados a pensar que al menos en algunas situaciones, los niños de dos años de edad son capaces de esperar una señal para actuar.

No obstante, Pressley señala que los estudios norteamericanos a que hemos hecho referencia sólo atendieron a situaciones en que el sujeto inhibía una respuesta hasta que se diera una señal y, sin embargo, Luria describía una situación en que estando en marcha una conducta, se le pedía u ordenaba al niño que dejara de ejecutarla. Por consiguiente, nos parece, que ambos estudios no están hablando el mismo lenguaje. Sin embargo, no acontece lo mismo con el estudio de Masters y Binger (1976) que se

sirvió de niños de 2,3-4 años a quienes les permitieron jugar con un juguete muy atractivo. Después de un cierto tiempo se les pidió a los niños que abandonaran el juego. Los resultados pusieron de manifiesto que los niños de los tres grados de preescolar mostraron inhibición de la respuesta, es decir, dejaron de jugar cuando escucharon la orden, pero la cantidad de inhibición subió con la edad. Así, sólo un 40% de los niños de dos años fueron capaces de inhibir la conducta y, de entre ellos, sólo un 20% pudo mantener la inhibición de la respuesta durante un minuto, tiempo que habían establecido los investigadores rusos. En cambio los niños de 4 años de edad inhibieron en su gran mayoría la conducta y mantuvieron la inhibición durante todo el minuto.

En opinión de Pressley (1979), estos datos confirman la hipótesis soviética de que cuando se les ordena a los niños de 2 años que abandonen una tarea, éstos encuentran mucha dificultad para dejarla y además confirman el dato ya descubierto antes por Meacham (1973), de que la inhibición de la conducta motora y el control mediante verbalizaciones externas es una variable que sigue un desarrollo continuo durante los años de preescolar y continúa durante los primeros años de edad escolar propiamente dicha.

Finalmente, hay otras investigaciones que han estudiado el mismo problema aunque con distintos instrumentos. Así, por ejemplo, Bem (1967) puso de manifiesto que los niños de tres años de edad son capaces de regular su propia conducta mediante una estrategia de autoverbalización. En este caso, Bem utilizó luces que se le mostraban al sujeto y luego se le ocultaban mientras se le pedía que apretase una palanca que apagaba una de las luces. Antes del entrenamiento, los niños no presionaban adecuadamente

la palanca de acuerdo con el número de luces, pero en cambio después de él, hubo un control mucho más grande de la conducta de presionar la palanca. El entrenamiento consistió en que los niños fueran contando en voz alta las luces y al mismo tiempo, según iban diciendo cada número, presionaran sobre la palanca. Wozniak (1974) volvió a confirmar lo mismo, a saber, que es posible entrenar a los niños pequeños para usar una estrategia verbal en orden a aumentar su autocontrol. Otros estudios, como los de Lovaas (1964) y Meichenbaum y Goodman (1969b y 1971) volvieron a establecer la conclusión de que la autoverbalización puede ejercer un grado alto de autocontrol de la conducta motora como en el caso de tamborilear los dedos diciéndose al mismo tiempo: "rápido, más rápido, despacio, más despacio, etc.", o al apretar un pedal con el pie diciéndose al mismo tiempo "presiona, no presiona, etc."

Por lo tanto, creemos que de todos estos estudios podemos concluir la existencia de una real mediación de los procesos cognitivos en la autorregulación de las conductas motoras simples o complejas de los niños. Es decir, en nuestra opinión muchas conductas motoras son susceptibles de ser autocontroladas mediante verbalizaciones sean de índole interna o externa. Por otra parte, parece ser ya un hecho evidente de que el inicio de esta eficacia de las verbalizaciones puede colocarse alrededor de los dos años, yendo en aumento en los siguientes de manera que al ser un proceso progresivo y continuo es susceptible de ser educado en el ámbito de los jardines de infancia y en los cursos de preescolarliberando, de este modo, a esta etapa del uso exclusivo de los consabidos ejercicios de preescritura, prelectura y educación psicomotriz generalizada. Si educamos al niño en el lenguaje interior que gobierna o controla sus conductas motoras

estamos pertrechando al individuo con técnicas cognitivas para afrontar eficazmente los problemas de las subsiguientes etapas escolares y de la vida en general, es decir, armamos al niño con estrategias de supervivencia en el futuro.

7.2 Autocontrol infantil ante una tentación.

Conductas de esfuerzo y altruismo.

Pero ni todos los problemas ni todas las conductas de los niños son motoras, sino que hay otro universo de comportamientos en donde los niños de todas las edades necesitan aprender el auto control, sea para solucionar problemas presentes sea para poder enfrentarse eficazmente a problemas futuros en la sociedad en que vivimos. Nos referimos concretamente a conductas tan importantes como: a) la de resistencia a la tentación de entregarse a comportamientos poco convenientes o totalmente rechazados por la sociedad que los juzga tales "per se" o por no corresponder al nivel de desarrollo en que se encuentra al niño ya sea porque éste se adelanta a su tiempo (por ejemplo fumar en niños pequeños) o porque se retrasa (como por ejemplo, la enuresis diurna en niños de 5 años); b) conductas como saber posponer el goce de un placer en orden a lograr una satisfacción mayor o más profunda posteriormente; c) comportamientos que suponen esfuerzos realizar los porque no son atractivos por naturaleza y d) conductas altruistas que suponen en el niño un proceso de autonegación, de auto-dominio, etc.

Siendo más explícitos, en el campo en que nos venimos moviendo dentro de nuestra investigación, esta clase de conductas son nucleares para el estudio y desarrollo del autocontrol. Esto es tan cierto que tradicionalmente esta clase de comportamientos

recibido mucha atención por parte de determinadas escuelas filosóficas y de espiritualidad al tratar del dominio de las pasiones, del enseñoreamiento del hombre sobre sí mismo, de la renuncia al placer pasajero en aras de un bienestar superior y espiritual. Estas escuelas, como ya varias veces lo hemos puesto de manifiesto, han reclamado un autocontrol conseguido mediante distintas técnicas de endurecimiento, como el único camino para poder llegar a los estadios superiores, llámense éstos vida de unión con Dios, vida de filósofo, nirvana, etc.

Por otra parte, estas conductas se adaptan de la manera más exacta al marco conceptual de la autorregulación ideado por Kanfer (1970) al que ya tantas veces hemos hecho referencia. El autocontrol se da cuando en una situación de tentación ante la realización o no de una conducta inadecuada o inconveniente, sea desde el punto de vista individual o social, el sujeto considerando su situación interior y las posibles consecuencias de su acción, se entrega incomprensiblemente a una conducta que por hipótesis tenía menor probabilidad de aparición en lugar de realizar aquella que dados los estímulos presionantes del medio ambiente, es mucho más probable. En ese caso sí podemos hablar de autocontrol, porque el hombre al menos aparentemente, ha desafiado las leyes del aprendizaje humano haciéndose con la situación en orden a ser él mismo y a ser mejor.

Mas, ¿qué queremos decir cuando hablamos de resistencia a la tentación, posposición de la recompensa, esfuerzo y altruismo, en términos de conductas concretas?

Pressley delimita estos términos de la manera siguiente:

a) hablamos de resistencia a la tentación para referirnos a situa

ciones en que a los niños se les deja frente a estímulos tentadores, como por ejemplo, juguetes atractivos (Fry, 1975) y al mismo tiempo se les ordena que resistan a la tentación, por ejemplo, de jugar con ellos; b) por su parte, la posposición de la gratificación incluye privarse de una recompensa o satisfacción más pequeña disponible en el momento presente, por ejemplo comerse una galleta (Mischel and Baker 1975), para obtener una recompensa o satisfacción mayor posteriormente, por ejemplo, dos galletas. Como se puede apreciar, la posposición de la recompensa es una especie también de resistencia a la tentación ya que el sujeto resiste al disfrute de un pequeño placer que suele ser muy tentador. c) En cambio hablamos de esfuerzo cuando los niños muestran buena voluntad o disposición para trabajar en una tarea que no es intrínsecamente recompensadora, y d) de altruismo cuando un niño se priva de buena gana de un objeto poseído por él y que le es muy valioso, para entregarlo a otra persona o a alguna causa. Nuevamente podemos apreciar que cuando el niño ejecuta conductas de esfuerzo y altruismo, está poniendo en práctica la resistencia a la tentación, en el primero de los casos de no trabajar y en el segundo de no ser egoísta.

Finalmente, podemos observar en todas estas conductas la exigente necesidad de autocontrol y de autodominio no sólo para realizar conductas aceptables y deseables socialmente, sino para comprometerse en comportamientos de grado superior, en lo que a la virtud se refiere, ya se contemple esto desde un punto de vista simplemente humano o espiritual dentro de una religión concreta. Encontramos aquí, por consiguiente, un continuum que va desde el deber de comportarse de determinada manera hasta el comportarse de una manera perfecta. Y siendo el autocontrol ante la tentación una de las conductas más difíciles de lograr por

el hombre, debido a que se encuentra en la zona limítrofe entre la animalidad y la humanidad propiamente dicha, no sin razón desde tiempos de los filósofos griegos, pasando por los padres de la espiritualidad de la religión cristiana y por las religiones espiritualistas orientales, se ha pensado en el autocontrol como en la meta más genuinamente humana, el último eslabón de la carrera del hombre.

Siguiendo a Pressley, constatamos que en todos los estudios experimentales referentes a estos temas hay algo en común que de alguna manera ya hemos hecho notar al principio de este apartado, es decir, que los niños con mucha frecuencia no eligen espontáneamente realizar estas conductas, su autocontrol está todavía muy poco desarrollado, de manera que para ellos resistir a la tentación, posponer las satisfacciones inmediatas, esforzarse, ser altruistas, son conductas mucho menos probables que sus contrarios a los que naturalmente tienden. Por consiguiente se dará autocontrol cada vez que el niño logre emitir una conducta menos probable en lugar de la más probable, en el sentido que Kanfer (1970) da al autocontrol.

¿Cómo podríamos clasificar las diferentes tentativas provenientes del campo de los procesos mediales cognitivos de la conducta humana? Pressley las clasifica de la siguiente manera:

- 1) Estudios que analizan los efectos de las autoverbalizaciones sobre las conductas anteriormente descritas.
- 2) Estudios que han utilizado verbalizaciones externas para conseguir el autocontrol.

- 3) Estudios que han intentado manipular el afecto para lograr el mismo efecto del apartado anterior.
- 4) Estudios que han utilizado transformaciones cognitivas de la tentación.
- 5) Finalmente, aquellos intentos experimentales que han manipulado la atención para conseguir los mismos efectos.

Sin embargo, como es natural, hay muchos estudios que no caben exactamente en una clasificación sino que ocupan varias y, por consiguiente, se estudiarán en un apartado separado.

7.2.1 Autoverbalizaciones y resistencia ante una tentación. Niños de preescolar.

Siguiendo en todo momento la clasificación de Pressley, vamos a ocuparnos de inmediato de aquellos ensayos experimentales que analizan los efectos que producen las autoverbalizaciones en la conducta de autocontrol de los niños frente a la tentación. De acuerdo con el autor, dividiremos el apartado en dos secciones: niños en edad preescolar y niños en edad escolar.

Por lo que se refiere a los niños en edad preescolar, hay una serie de estudios paradigmáticos llevados a efecto por Patterson y Mischel entre los años 1975 y 1977 cuyas conclusiones se suelen tomar como puntos de referencia para comparar los resultados que los nuevos estudios en este campo han ido ofreciendo. Patterson y Mischel han dedicado gran parte de sus esfuerzos a investigar la habilidad de los niños, en edad preescolar, para usar las autoverbalizaciones con el fin de autocontrolar su conducta en situaciones de tentación.

Estos autores utilizaron una situación experimental que ya se ha convertido en típica en los medios científicos. Dicha situación la podríamos describir de la siguiente manera: en primer lugar, se lleva a un niño o a un grupo de ellos a una habitación, (la habitación experimental), y se le muestra una caja llena de juguetes preciosos e interesantes; a continuación, y en el mismo sitio, se le muestra otra caja llena de juguetes, pero esta vez rotos y algunos destrozados; finalmente, se le muestra un juguete, con figura de payaso que habla, juguete que los experimentadores han titulado "Mr. Clown Box".

A continuación se le explica al niño o a los niños que han sido llevados ahí a fin de que realicen una tarea (que intencionalmente es muy aburrida, como por ejemplo, hacer una copia varias veces) y que Mr. Clown intentará distraerlos invitándolos a jugar. Punto seguido, el experimentador dice que tiene que salir de manera que han de realizar sólo la tarea, advirtiéndoles que si trabajan durante todo el tiempo que el experimentador esté fuera, entonces se les permitirá jugar con la caja de juguetes bonitos y con Mr. Clown, pero si no trabajan en la tarea durante todo el tiempo, entonces sólo podrán jugar con la caja de juguetes rotos.

Como el problema en cuestión es tratar de comprobar hasta qué punto son capaces los niños de utilizar las verbalizaciones para el autocontrol en situación de tentación, Patterson y Michael enseñaron a los sujetos de los experimentos a autoverbalizar con objeto de hacer caso omiso de la invitación a jugar por parte de Mr. Clown y continuar con la tarea. Los autores procedieron de la manera siguiente: a) a un grupo de sujetos se les instruyó para que usaran una autoverbalización inhibidora

de la tentación: "No, no voy a mirar a Mr. Clown"; b) a otros sujetos se les instruyó para que utilizaran una autoverbalización facilitadora de la tarea: "Voy a atender a mi trabajo"; c) otro de los grupos recibió entrenamiento para usar verbalizaciones mezcladas de los dos grupos anteriores, finalmente, d) un cuarto grupo a quien se le enseñó una autoverbalización en relación con la recompensa, como la siguiente: "Quiero jugar con los juguetes bonitos y con Mr. Clown".

Los resultados que ofrecieron los cuatro estudios a que venimos refiriéndonos (Patterson y Mischel 1975, 1976; Mischel y Patterson 1976, 1978) pusieron de manifiesto, según Pressley, que los niños que utilizaron la autoverbalización inhibidora de la tentación, trabajaron mucho más tiempo y de manera más consistente que los niños que utilizaron una autoverbalización facilitadora de la tarea o los sujetos control que se les entrenó o bien para que hicieran autoverbalizaciones irrelevantes en el momento de ser distraídos por Mr. Clown, o que no se los entrenó para hacer autoverbalización alguna. Además se comprobó que no existían diferencias significativas entre los sujetos control y los sujetos que utilizaron autoverbalizaciones facilitadoras de la tarea; en cambio encontraron un paralelismo en la eficacia de las autoverbalizaciones para el autocontrol de la tendencia gratificadora entre los dos grupos que usaron autoverbalizaciones inhibidoras de la tentación y orientadas hacia la recompensa. El grupo que utilizó autoverbalizaciones mezcladas no mostró mayor eficacia en la tarea que cualquiera de los dos primeros grupos.

Por otra parte, en el estudio que realizaron estos autores (Mischel y Patterson) en 1976 incluyeron otra condición consistente en que a un grupo de sujetos se les entrenó no sólo para

usar autoverbalizaciones hechas por el experimentador sino para que en su debido momento, los niños hicieran sus propias autoverbalizaciones para resistir a la tentación de jugar con Mr. Clown. En esta ocasión se sometieron a experimento dos grupos, uno de los cuales cumplía las condiciones que acabamos de describir mientras había otro grupo control. Los resultados pusieron de manifiesto que la realización de la tarea, por parte del grupo que había recibido instrucciones para hacer autoverbalizaciones no era mejor que la conducta del grupo control.

De todo esto Pressley concluye que estos estudios son muy importantes dentro de la investigación del autocontrol, por varias razones, siendo la primera de ellas la de haber demostrado claramente que incluso los niños en edad preescolar son capaces de usar estrategias verbales para autocontrolar sus conductas en situaciones en que con frecuencia se comportan mal; sin embargo, como advierte el mismo autor, también se pone de manifiesto que la eficacia de tales autoverbalizaciones depende del contenido específico de las mismas, hecho confirmado, así se ha visto, por los resultados que demuestran que las autoverbalizaciones inhibitorias de la tentación y las orientadas hacia la recompensa aumentaron la probabilidad de que los niños autocontrolaran la distracción y la tentación de Mr. Clown, mientras que las tareas cuyo énfasis se puso en prestar atención a la tarea monótona y aburrida, no tuvieron efectos positivos en el autocontrol. Pero además, estos estudios nos han ofrecido una conclusión muy importante, a saber, que los niños de preescolar no son capaces de formularse autoinstrucciones sino que es necesario proporcionarles una específica autoverbalización.

Pero ya se habían realizado otros estudios sumamente importantes que habían examinado los efectos de diferentes tipos de autoverbalizaciones en la conducta de los niños de preescolar. Nos referimos a los estudios de Hartig y Kanfer llevados a cabo en 1973. Estos autores pusieron a un grupo de niños en situación experimental denominada por ellos como situación de prohibición de juguetes. En esta ocasión se colocaron juguetes muy atractivos detrás de los niños y se les instruyó al mismo tiempo para que no se volvieran a mirar a los juguetes. También en este caso existieron cinco condiciones experimentales y en cuatro de ellas se instruyó a los sujetos para que hicieran autoverbalizaciones durante el experimento. Las autoverbalizaciones fueron las siguientes:

- 1) Grupo 1: autoverbalización positiva: "No debo volverme y mirar los juguetes. Si no los miro seré un chico (a) bueno (a)".
- 2) Grupo 2: verbalización negativa: "No debo volverme y mirar los juguetes. Si lo hago seré un chico (a) malo (a)".
- 3) Grupo 3: verbalización en forma de orden: "No debo volverme y mirar los juguetes".
- 4) Grupo 4: verbalización control consistente en una verbalización irrelevante como recitar un verso de una canción.
- 5) Grupo 5: ninguna verbalización.

Una vez hecho este entrenamiento con los niños, el experimentador los dejó solos ofreciendo los siguientes resultados: los grupos 1, 2 y 3 ofrecieron mayor resistencia a la tentación, pero no hubo diferencia significativa entre ellos. En cuanto al

grupo 4, el de la verbalización irrelevante, resistió muy poco al igual que el grupo 5. En opinión de Pressley estos resultados son bastante consistentes con los que encontraron Patterson y Mischel.

Las investigaciones siguieron adelante en el campo del autocontrol frente a una tentación o para retardar una gratificación asequible en el momento presente; así en 1976 Toner et al. puso de manifiesto la importancia que tiene el tipo de autoverbalizaciones que utilizan los niños frente a la tentación; Toner y Smith volvieron a estudiar este mismo problema en 1977 ofreciendo resultados más o menos acordes con los estudios de Patterson y Mischel (1975 y 1976), y Mischel y Patterson (1976 y 1977), y Hartig & Kanfer (1973). Sin embargo, sus estudios pusieron de manifiesto un dato contrario a las conclusiones de los anteriores estudios, a saber, que las autoverbalizaciones irrelevantes son eficaces. Este es un problema para el que todavía no existe explicación, de manera que no podemos aventurarnos a tomar partido porque o bien puede ser cierto o puede ser alguna alteración en el diseño experimental o en los sujetos.

En resumen, podemos decir que a nivel de finales de la década de los años setenta, ya es un dato conquistado saber que el hecho de que las autoverbalizaciones produzcan o no efectos sobre el autocontrol de los niños de preescolar ante una tentación gratificadora, depende del tipo de verbalizaciones que los niños hagan en el momento de encontrarse en tensión. Sin embargo, como afirma Pressley, no podemos estar seguros de qué procesos son los que median en estas autoverbalizaciones. ¿Será la atención a la recompensa? ¿Será la atención a otros aspectos de la situación? ¿Serán las exigencias de posposición de la

gratificación o de ejecución de la tarea por parte del experimentador? ¿Serán otras contingencias del experimento? De momento son interrogantes que no se pueden contestar con certeza; hay que esperar nuevos estudios que intenten aclararlas.

Finalmente, es muy interesante hacer notar, en orden a la educación de los niños de preescolar y sobre todo para poner límites a los programas de autogobierno o autodirección y de creatividad en esta etapa, el hecho puesto de manifiesto por estos estudios consistente en que los niños de esta edad pueden sacar mucho beneficio para su autocontrol si se les dice exactamente las verbalizaciones que tienen que hacer y el momento en que las tienen que utilizar puesto que no son capaces de generar sus propias verbalizaciones o en el caso de que las hagan, influyen menos en su autocontrol. Es decir, a un niño de preescolar hay que decirle qué haga cuándo y cómo para que obtenga eficacia en su tarea, sea de la naturaleza que sea, de manera que dejar a los niños a su aire, creativamente, es por lo menos una situación ambigua que en términos educativos sólo sería permisible en determinadas situaciones, como por ejemplo las evaluativas, pero no como principio de base. ¿Cuál es la explicación de este hecho? Hasta el momento no existen estudios experimentales que hayan intentado su aclaración, de manera que sólo nos queda nuevamente aventurarnos a formular hipótesis sin ninguna fuerza demostrativa como por ejemplo, que tales niños pueden acusar todavía una dependencia materno-paterna que no les permite ser ellos mismos, que todavía no existe coordinación perfecta entre la corteza cerebral y las respuestas motoras, etc., etc. Pero, lo importante, como dijimos antes, es constatar el hecho demostrado por los estudios experimentales y de ahí obtener las consecuencias adecuadas para una educación más racional y menos aventurada de deter-

minadas tendencias.

7.2.2 Efectos de las autoverbalizaciones en niños en edad escolar.

En el apartado anterior pusimos de manifiesto los efectos de las autoverbalizaciones en niños de preescolar y al mismo tiempo hemos hecho referencia constante a las limitaciones que su uso implica en esta edad. En este apartado vamos a intentar presentar una síntesis de los resultados de varios estudios experimentales referentes al mismo tema pero ciñéndonos ahora a la edad escolar. Por consiguiente, vamos a examinar las conclusiones a que han llegado estos estudios en el campo de la resistencia a la tentación y en la posposición de una recompensa. En este apartado, como en el anterior, seguiremos muy de cerca el estudio de Pressley.

Uno de los primeros estudios referentes al tema es el de O'Leary y sus colaboradores que en 1968 estudiaron la conducta moral de los niños frente a una situación de tentación. La situación experimental consistió en tomar dos grupos de niños del primer nivel escolar y pedirles que participaran en un juego consistente en presionar un botón que siempre les daría una canica para jugar, pero sólo era lícito (moralmente) hacerlo cuando apareciese una señal que diría "correcto", de manera que era ilícito presionar y obtener la recompensa cuando apareciese la señal de "incorrecto". Uno de los grupos recibió entrenamiento para darse autoinstrucciones verbales positivas para actuar, i.e., apretar el botón, cuando apareciese la señal "correcto" y negativas, i.e. no presionar, cada vez que apareciese la señal de "incorrecto". El otro grupo no recibió entrenamiento para autoinstruirse verbalmente.

Los resultados que O'Leary consiguió fueron que el grupo que recibió entrenamiento para autoinstruirse hizo menos trampa que el grupo control, es decir, éste grupo apretó muchas más veces el botón, a pesar de que la señal decía "incorrecto", para obtener canicas.

Posteriormente, hacia 1971, Monahan y O'Leary volvieron a repetir el experimento con una muestra de niños procedentes de medios rurales y obtuvieron efectos muy parecidos a los de 1968. Sin embargo, en esta misma ocasión utilizaron también una muestra de niños de medio urbano y sorprendentemente encontraron que las autoverbalizaciones centradas en las exigencias de las tareas no afectó el autocontrol ante la tentación de engañar, es decir, no hubo diferencia significativa entre el grupo experimental y el grupo control.

Estos últimos resultados nos ponen en guardia para no otorgar credibilidad inmediata a toda técnica sin considerar sus limitaciones y sobre todo sin tomar en cuenta otras variables incontroladas que probablemente sean decisivas en un momento dado. ¿Por qué con los niños de medio rural sí fueron eficaces las autoverbalizaciones y no lo fueron con los del medio urbano? ¿Tendríamos que ir a buscar la explicación a un rasgo de personalidad, por ejemplo, a una menor agresividad en los niños de medio rural que en los del medio urbano?

A pesar de estos datos sorprendentes, Hartig y Kanfer (1973), en su estudio al que hemos hecho ya referencia anteriormente al hablar de los niños de preescolar, también estudiaron a niños en edad escolar y encontraron resultados favorables al uso de las autoverbalizaciones para el autocontrol ante la tentación. Como

se recordará estos autores utilizaron cinco grupos experimentales que colocaron en una situación de "prohibición de mirar los juguetes" que se encontraban detrás. Los grupos 1,2 y 3 que se autoinstruyeron verbalmente para no mirar a los juguetes vencieron por más tiempo la tentación comparados con los otros dos grupos que o bien hicieron autoverbalizaciones irrelevantes o no hicieron ninguna.

De cara a la educación hay un dato importante que estos últimos experimentadores encontraron consistente en que no apareció diferencia significativa entre los sujetos que autoverbalizaron órdenes indicando las consecuencias negativas que se seguirían de su desobediencia, por tanto autoverbalizaciones negativas, y los que hicieron autoverbalizaciones positivas indicando las consecuencias positivas de su obediencia. Este es un dato a tener en cuenta por lo menos en cuanto a la eficacia de obtener de los niños una conducta determinada. Sin embargo, como es lógico, las condiciones concretas de cada situación son las que deben inclinar la balanza para que un educador utilice unas u otras.

Un año después, i.e. en 1974, Anderson volvió a estudiar la capacidad de posposición de una gratificación en niños de primer nivel escolar. En este caso, el experimentador utilizó el estratagema de dejar solo en una habitación a un niño frente a un pastel, ordenándole al mismo tiempo que no lo comiera y que en recompensa recibiría dos pasteles cuando regresase el experimentador. También en este caso un grupo de niños fue entrenado para autoverbalizar cada vez que pensara en el pastel: "No debo comerme mi pastel ahora. Debo esperar hasta que regrese el experimentador". El otro de los grupos simplemente recibió la negación de no comer. Anderson comprobó una vez más que los niños que autoverbalizaron fueron más capaces de vencer la tentación que los que no verbalizaron.

Todos estos estudios nos confirman aparentemente que el uso de las autoverbalizaciones es una técnica eficaz en el autodomio de la voluntad ante una tentación; sin embargo, esta afirmación no es del todo correcta, porque hay muchos otros estudios, además del ya citado de Monahan y O'Leary (1971) que nos ofrecen resultados contradictorios. Por ejemplo Slaby en 1973 estudió a dos grupos de niños de primero y segundo nivel escolar en su resistencia a la tentación de jugar con juguetes muy interesantes una vez dejados solos sin vigilancia. Los resultados que obtuvo fueron que aquellos niños que autoverbalizaron la orden "no los toques" cometieron muchas más violaciones de la norma que los niños que simplemente no verbalizaron. ¿Acaso estos resultados no contradicen los hallazgos de Hartig-Kanfer (1973) y Anderson (1974)? Al menos aparentemente sí y aunque Pressley recurre a cuestiones de planteamiento y explicitación de las autoverbalizaciones que juzga fueron distintas en los tres estudios a que nos hemos referido, no por eso tales resultados dejan de ponernos en alerta como ya hemos indicado anteriormente. Una vez más hacemos la hipótesis de que probablemente se estén descuidando algunas variables claves en los experimentos, como en este caso podría serlo la historia de los sujetos componentes del grupo, su medio de procedencia, etc. que al menos en el estudio no aparece clara. En todo caso, estos resultados a pesar de la deficiencia de la forma, nos avisan que no todas las autoverbalizaciones son válidas para todos los grupos, sino que cada grupo y probablemente cada individuo requiera las suyas propias aunque sólo varíe la forma manteniendo el contenido.

Otro estudio que ha venido también a poner en entredicho los hallazgos de Hartig-Kanfer y Anderson, es el de Toner y Smith en 1977. Estos autores utilizaron grupos de sujetos perte-

necientes a segundo y tercer grado escolar para comprobar también en este caso la resistencia a la posposición de una gratificación. El resultado sorprendente fue que los sujetos que verbalizaron la regla "es bueno que espere", los sujetos que hicieron la autoverbalización irrelevante de contar y los que no hicieron ninguna verbalización, no difirieron significativamente en cuanto su conducta de espera.

Como podemos observar, este estudio viene a confirmar lo que venimos advirtiendo acerca de atribuir valor definitivo a las autoverbalizaciones. Pero más aún, como afirma Pressley, los estudios realizados hasta el momento han fallado en la demostración convincente de que las autoinstrucciones verbales reduzcan de manera significativa las conductas indeseables en el aula. Entonces, ¿no son útiles las autoverbalizaciones en la lucha contra las conductas indeseables dentro de la clase? Los estudios que poseemos hasta el momento parecen indicar que no; sin embargo, en nuestra opinión, todavía no se ha estudiado suficientemente el problema. Pero antes de tomar una postura presentemos los estudios referentes a este tema con niños en edad escolar.

En 1975 Smith entrenó a un grupo de sujetos con mal comportamiento dentro de la clase para que autoverbalizaran órdenes de atender al profesor. Los resultados pusieron de manifiesto que no hubo diferencia significativa entre estos sujetos y el grupo control. Ese mismo año, Green volvió a repetir los mismos resultados con niños que autoverbalizaron alabanzas por prestar atención a las explicaciones del profesor, i.e., las autoverbalizaciones se manifestaron perfectamente inútiles.

En otro estudio que había hecho en 1974 Drummond los resul-

tados obtenidos fueron también parecidos. El autor en cuestión entrenó a un grupo de alumnos de pésimo comportamiento para que se dijeran a sí mismos que no debían comportarse mal. En el momento de tentación de iniciar un mal comportamiento debían decirse "espera" para pensar en las consecuencias negativas de su conducta indeseable, y al mismo tiempo verbalizar una conducta alternativa deseable. En este estudio Drummond comprobó que tanto estos alumnos como los del grupo control siguieron comportándose mal como anteriormente.

Por otra parte, Ellis (1976) intentó entrenar a niños agresivos de 8 a 12 años para que resistieran a la tentación de comportarse de forma agresiva utilizando autoverbalizaciones en el momento adecuado. En este caso Ellis les enseñó a decirse: "Espera. No lo arregles con los puños" y "cuando no peleo la gente es más amable conmigo y consigo cosas agradables que a mí me gustan". Ellis volvió a registrar el dato que las autoverbalizaciones de este estilo no fueron eficaces en la reducción de la conducta agresiva.

¿Cuál puede ser la posible explicación de por qué las autoverbalizaciones no han surtido el efecto esperado? Haciendo una extrapolación, Pressley cree que la explicación podría encontrarse al analizar el tipo de autoverbalizaciones que los anteriores estudios han utilizado. En efecto, como se recordará de los diversos estudios de Mischel y Patterson se había llegado a la conclusión, en el caso de los niños de preescolar, que la eficacia de las autoverbalizaciones en relación con el autocontrol en situaciones de tentación, dependía intrínsecamente del tipo de autoverbalización que se utilizara. Ellos y otros autores habían puesto de manifiesto que las autoverbalizaciones inhibitorias de la

tentación y las orientadas hacia la recompensa eran mucho más eficaces para mantener el autocontrol de los niños que aquellas que hacían referencia o estaban orientadas hacia la tarea.

Sin embargo, como aparece claro de un análisis cuidadoso de las autoinstrucciones utilizadas por los estudios que hemos reseñado, casi todas ellas incluían tanto inhibiciones de la tentación como orientaciones hacia la realización de la tarea. Esto aconteció concretamente en O'Leary et al. (1968), Monahan y O'Leary (1971), Drummond (1974) y Ellis (1976). Ahora bien, si como dice Pressley, se ha demostrado, al menos en edad preescolar, que las verbalizaciones inhibitorias de la tentación son eficaces para el autocontrol ante la tentación y no lo son las que están orientadas a facilitar la realización de la tarea, no es de sorprender que O'Leary, Monahan, Drummond, Green y Ellis hayan llegado a conclusiones contradictorias puesto que no tuvieron en cuenta estos resultados.

En este contexto, y también haciendo por nuestra parte una extrapolación, podemos sospechar que el hecho de haber encontrado resultados aparentemente contradictorios podría ser un apoyo a las conclusiones a que habían llegado anteriormente Michel y Patterson, Hartig y Kanfer, que hemos descrito en el párrafo anterior. Sin embargo, este es un problema que necesita de estudios experimentales aplicados a niños en edad escolar para confirmar o negar nuestra extrapolación. De momento sólo contamos con los estudios de Anderson (1974) y Hartig & Kanfer que, habiendo utilizado autoverbalizaciones inhibitorias de la tentación, pusieron de manifiesto que en realidad sí es eficaz este tipo de autoinstrucción cara al autocontrol ante la tentación en niños en edad escolar.

Finalmente, queremos hacer referencia a un dato que otros estudios, sobre todo el de Toner, Moore y Ashely (1978) han puesto de manifiesto y que cobra una importancia grande dentro del campo de la enseñanza del autocontrol a los niños en esta edad y en el contexto de la lucha o autodomínio ante la tentación. El hecho consiste en que si se utilizan las técnicas de modelado, éstas contribuyen de forma eficaz para lograr mayor autocontrol, por parte de los niños que sirven de modelos para otros niños, en sucesivas ocasiones que ellos tienen que enfrentarse a una tentación fuera de la situación estrictamente experimental. En opinión de Pressley que analiza los resultados de Toner et al., se puede concluir que una manera más eficaz de enseñar a los niños el autocontrol ante la tentación radica en hacer que éstos sirvan de modelos para otros utilizando autoverbalizaciones inhibitorias de la tentación. Esta conclusión no está lejos de ser justa porque en realidad no hace sino constatar un dato ya comprobado en la historia de la modificación del comportamiento, a saber, que los compañeros son instrumentos eficaces para el cambio de conductas indeseables o para la instauración de nuevas conductas (cfr. por ejemplo, Allen 1976).

Este último fenómeno que hemos examinado pone también de manifiesto que en los estudios reseñados hay variables intervinientes que no han sido controladas del todo, como ya lo hemos indicado en anteriores ocasiones. Por consiguiente, no podemos afirmar con certeza, por el momento, si la eficacia registrada con ciertos tipos de autoverbalizaciones sea atribuible "per se" a ellas mismas o debamos atribuírselas a otros elementos intervinientes, como pudieran ser las recompensas, la autoestima, la presencia del experimentador, el deseo de alabanza, etc. De nuevo, como en otros problemas, se pone en evidencia la necesidad

de seguir las investigaciones con objeto de limitar el poder de cada elemento aislándolo del contexto global.

Otro aspecto que no dudamos en hacer notar consiste en que nuevamente aparece confirmada la idea de que a pesar de que teóricamente haya divisiones entre los científicos en torno a la concepción del aprendizaje humano, todos realmente tarde o temprano no llegan a coincidir en su estudio rompiendo las barreras teóricas como en el caso presente en que se utilizan técnicas netamente conductistas como el refuerzo, técnicas procedentes de la psicología cognitiva y técnicas procedentes de la teoría del aprendizaje social. Y no es extraño que estudios como los de Toner et al. (1978) pongan de manifiesto que la imitación es una técnica que conviene combinar con las otras para lograr mayor eficacia. El hombre es uno y nosotros nos empeñamos en dividirlo teóricamente: pero tarde o temprano la realidad llega a imponerse.

7.2.3 Razonamientos externos y autocontrol.

Vamos ahora a revisar otro instrumento que se suele usar por parte de los educadores para ayudar y/o hacer que los niños se controlen. Nos referimos a las órdenes verbales y a las razones que se dan a los niños para que se comporten adecuadamente. Por consiguiente, seguimos dentro del campo de los procesos mediales, pero esta vez no desde dentro del mismo sujeto que realiza la acción, sino desde el exterior a él. Las conclusiones que poseemos de los estudios llevados a cabo en este aspecto, han puesto de manifiesto que también éste es un instrumento eficaz si se usa con sus debidas precauciones. ¿Cómo funcionan estas verbalizaciones exteriores? ¿Cuáles son sus límites? ¿Qué tipos de verbalizaciones y razonamientos se han estudiado y qué efectos producen? ¿Su uso

es indistinto para todas las edades o es necesario ir distinguiendo edades? Los estudios que vamos a detallar a continuación intentan dar una solución, al menos de principio, a estos interrogantes.

En 1974 apareció un estudio de Kanfer y Zich en el que se analiza directamente el problema que nos ocupa. En esta investigación los autores referidos eligieron dos grupos de sujetos de 6 años de edad a quienes dijeron que iban a jugar a no mirar a unos juguetes muy interesantes que estaban en alguna parte de la habitación experimental. Uno de los grupos escuchó la siguiente verbalización a través de una grabación: "Si no te das la vuelta y miras a los juguetes, serás un niño muy, muy bueno"; el otro, por su parte, sólo escuchó la siguiente frase: "Charlie Brown tiene un buen amigo que se llama Snoopy".

En el análisis de los resultados se vio que en la primera fase del estudio, ninguno de los niños que había escuchado la primera verbalización transgredió la regla del juego, mientras que un 25% de los niños del segundo grupo miró a los juguetes prohibidos. Para la segunda fase del estudio, se prescindió de estos sujetos que violaron la norma. Esta segunda fase consistió en que el experimentador trajo a la habitación experimental una "sorpresa" que puso detrás de los niños ordenándoles al mismo tiempo que no la miraran. En esta segunda ocasión se comprobó que los niños que habían escuchado anteriormente la verbalización y el razonamiento de que si no miraban serían muy buenos, resistieron por más tiempo la tentación de mirar que los niños que habían escuchado una verbalización exterior irrelevante. Consiguientemente, en opinión de Pressley, estos autores han demostrado que las verbalizaciones externas pueden producir el autocontrol de los niños y que sus efectos pueden perdurar una vez que ha cesado la

la verbalización controladora (p.338).

Pero hay que observar que en el estudio de Kanfer no sólo ha existido una prohibición de no mirar a los juguetes o a la sorpresa, sino que también se dió a los niños una razón para justificar su renuncia a mirar y la orden prohibitiva; tal razón consistió en este caso en una de tipo afectivo-moralizante "muy, muy bueno". En esta ocasión fue efectiva como hemos visto para niños de 6 años.

El problema de la eficacia de los razonamientos a los niños ya había sido estudiado por Parke en 1969 y 1970. En el primero de sus estudios, el citado autor entrenó a niños de primero y segundo grados a no jugar con juguetes muy interesantes. En su experimento combinó las técnicas de castigo (fuerte y débil al principio y al final de la secuencia conductual) con razonamientos y encontró que cuando no se había proporcionado razonamiento alguno, sino que se había castigado fuertemente al principio de la secuencia conductual pero había existido relación positiva con el experimentador, se había producido mayor autocontrol, que cuando se había castigado débilmente al final de la secuencia y no había existido relación positiva con el experimentador. Cuando, en cambio, se explicó la razón de la prohibición, se produjo autocontrol sin tener importancia el castigo, tanto en su intensidad como en el momento de aplicación, ni la relación con el experimentador.

Por otra parte, en un estudio que realizó el mismo autor al año siguiente, se comprobó que los niños que son castigados por comportarse de forma incontrolada en una situación dada, es más posible que sean controlados en el futuro en esa situación, que si no hubiesen sido castigados.

Por consiguiente, ambos estudios ponen de manifiesto que si al castigo se añaden las razones de la prohibición, en niños de los primeros cursos escolares, el procedimiento es mucho más eficaz y más aún, otras variables como el momento en que se dé el castigo, la intensidad y la presencia de quien lo otorga, pasan a ocupar un lugar secundario. Conclusión que deberían tener en cuenta los maestros, los profesores y sobre todo los padres de familia que hacen constante uso de estímulos aversivos positivos y negativos sin explicar al niño el por qué de su actuación. Aquí aparece cómo en la concepción del niño, las explicaciones de sus educadores vienen a convertirse en criterios normativos para su acción que le ayudan a autocontrolarse en situaciones de tentación de quebrantamientos de las normas sociales. Proceder de otra forma parece incluso irracional y es debido quizá a esto que el castigo per se acarree tantas consecuencias afectivo-negativas en los niños.

Pero continúa siendo un tema importante saber el tipo de razones que son válidas para los niños en vistas a ayudarles a autocontrolarse porque en el estudio de Parke (1969) el razonamiento que se utilizó fue que no jugaran con los juguetes bonitos porque el experimentador temía que se rompiesen, mientras que en el estudio de Kanfer y Zich (1974) recordemos que la razón consistió en que comportándose bien sería un niño "muy, muy bueno". Este problema irá poco a poco dilucidándose a través de los siguientes estudios.

Otro estudio que ha venido a confirmar las conclusiones de Parke (1969,1970) fue el de Cheyne y Walters, en 1969 en donde se llegó a la conclusión de que es más eficaz para el autocontrol aunar el castigo con un razonamiento de tipo cognitivo, en lugar

de utilizar sólo el primero. Importa constatar que el estudio de Cheyne y Walters puso en claro que cuando no existe tal razonamiento, la variable momento del castigo es decisiva para la eficacia del autocontrol, i.e., el castigo dado al principio de la secuencia demostró ser más eficaz que al final de la secuencia.

En el caso de los adolescentes, LeVoie (1973) llegó a la conclusión de que en tal edad es indispensable explicar las razones de una prohibición juntamente con el castigo. El mismo autor, en el estudio que realizó al año siguiente, comprobó que cuando se entrena a sujetos adolescentes a no tocar objetos prohibidos explicándoles el por qué, su autocontrol se generaliza a nuevas situaciones con diferentes objetos, mientras que el castigo solo no produce tal generalización.

Sobre este mismo problema, Blackwood (1970) hizo un estudio muy curioso en el que llegó también a idénticas conclusiones. En su estudio el autor citado eligió a dos grupos de preadolescentes con pésimo comportamiento dentro de la clase. Como castigo se les ordenó quedarse en la escuela al terminar el horario escolar y se les mandó que repitieran varias veces una copia; pero mientras que un grupo copiaba un escrito haciendo hincapié en las consecuencias negativas de su mala conducta, el otro copiaba un pasaje referente a máquinas. Lo curioso del caso fue que el primer grupo acusó un descenso de su mal comportamiento en clase, i.e., mayor autocontrol que el otro grupo (grupo control) que había sido castigado a la manera tradicional. Y decimos lo curioso del caso porque este procedimiento tiene desventajas y críticas por parte de la psicología del aprendizaje, como fijación del error, inutilidad por falta de motivación, etc., sin embargo produjo, como vemos, efectos positivos.

Otro estudio muy semejante al de Blackwood (1970) fue realizado por MacPherson, Candee y Hohman en 1974, pero esta vez con dos grupos pertenecientes a la escuela elemental. En el caso en cuestión se castigó a unos niños por su mal comportamiento en la cafetería del colegio. Uno de los grupos recibió como castigo copiar un texto que hacía hincapié en el impacto negativo de su conducta y en las consecuencias positivas que se derivarían de un buen comportamiento, mientras que el otro sólo tenía que copiar textos irrelevantes. En el seguimiento posterior del caso se pudo observar cómo los niños del primer grupo mejoraron su comportamiento en la cafetería.

Todos estos estudios han ido demostrando poco a poco que los diferentes tipos de razonamientos verbales influyen de manera diferencial de acuerdo con la edad de los sujetos. De manera que, como afirma Pressley, el tipo de razonamiento utilizado es un determinante clave de cara a la eficacia del mismo frente al autocontrol y que su eficacia también va cambiando con relación a la edad. Por consiguiente, de acuerdo con los estudios sobre los tipos de razonamientos hechos por LaVoie, en 1974 (a y b), Parke, en el mismo año, Verna en 1977, Parke y Murray en 1971, los razonamientos que ponen el acento en las consecuencias físicas derivadas de la acción de comportarse de forma incontrolada son útiles para aumentar el autocontrol de los niños en edad preescolar, niños de la escuela elemental y adolescentes. Por otra parte, los razonamientos basados en el miedo, como por ejemplo, "me voy a enfadar si tocas los juguetes" son eficaces para aumentar el autocontrol en niños cuya edad oscila entre los 3 y 8 años, de acuerdo con los estudios de Parke y Sawin en 1975. En cambio, los razonamientos que orientan a los niños a considerar los derechos, las propiedades y sentimientos de otras personas, son efi-

caces según aumenta la edad, i.e., no son eficaces con los niños de preescolar, pero sí a partir de los primeros grados de la escuela elemental. Esto ha sido confirmado también por el estudio antes citado de Parke y Sawin. Estos mismos autores comprobaron que los razonamientos con base en la empatía, como por ejemplo, "me pondré triste si tocas los juguetes", no fueron eficaces con los niños de preescolar, pero sí con los de 8 años. Este mismo hecho quedó patente en el estudio de Jense y Buhanan (1974) y en el de Cheyne (1972) en el que un razonamiento relacionado con la propiedad no fue mejor que una simple prohibición verbal a nivel de niños de preescolar. Sin embargo, este tipo de razonamiento sí fue eficaz para niños de tercero. Por su parte, Parke y Murray (1971), en el estudio ya citado anteriormente, demostraron que un razonamiento basado en las consecuencias físicas derivadas como, por ejemplo, que los juguetes eran frágiles y que se romperían, fue eficaz entre los niños de 4 a 7 años, pero el razonamiento que hacía hincapié en que los juguetes pertenecían a otra persona, no obtuvo eficacia sino a partir de los 7 años en adelante. Esto confirma de alguna manera lo que ya antes Parke y Sawin (1975) habían establecido con relación a los tipos de verbalizaciones.

Por consiguiente, concluye Pressley, es muy razonable argumentar que los razonamientos más sofisticados aumentan en eficacia al aumentar la edad de los sujetos y presumiblemente al aumentar el nivel de desarrollo cognitivo (p.341). Es decir, los razonamientos son capaces de aumentar el autocontrol ante la tentación, pero sólo y cuando el razonamiento sea congruente con el desarrollo cognitivo del mismo sujeto.

Es evidente, en nuestra opinión, la importancia que estas constataciones tienen de cara a la educación de los niños. En

efecto, como hemos hecho notar anteriormente, a los niños, preadolescentes y adolescentes, tiempo en que se está formando el autocontrol en ellos, no basta con negarles, impedirles, prohibirles una determinada secuencia conductual, ni tampoco es suficiente, ni mucho menos educativo, el propinarles un severo castigo, sea adecuado o no, justo o injusto, a tiempo o a destiempo por haberse comportado mal, sino que es necesario siempre y en todo momento explicar el por qué del castigo "a posteriori", y las causas de la prohibición "a priori", antes de que acontezca la transgresión. Esto es evidente si pensamos en la necesidad que las mentes en formación tienen de poseer criterios, normas claras de acción que les señalen los límites de su libertad, del puedo pero no debo, para que sean capaces de autoconducirse por caminos más seguros. Por otra parte, aunque las conclusiones de estos estudios no sean matemáticamente infalibles, un educador que intente razonar sin tomar en cuenta estas constataciones experimentales corre el riesgo de equivocarse y cosechar frutos mínimos. Sin embargo, y a pesar de ello, siempre será mejor razonar y señalar criterios cognoscitivos previos que utilizar el castigo por el castigo que es un proceder con síntomas de irracionalidad. Es éste, por lo tanto, un punto digno de ser meditado por padres y educadores en general, sobre todo porque está al alcance de cualquier educador con vocación y buena intención.

7.3 Manipulación del afecto y autocontrol.

Otros de los campos que han atraído la atención de los experimentadores en orden al estudio del autocontrol de los niños, siempre dentro del campo de la psicología cognitiva, son los del afecto, la atención y la argucia de transformar cognitivamente las tentaciones. Los datos de que se dispone hasta el momento son

favorables a la afirmación de que la manipulación de estas variables constituye un instrumento eficaz (a enseñar a los niños) para lograr el arduo aprendizaje del autodomínio y autocontrol en situaciones de tentación.

Una de las primeras experiencias importantes referentes al campo de la manipulación del afecto según Pressley, se remonta a 1972, concretamente a la investigación llevada a cabo por Mischel, Ebbesen y Zeiss que sirviéndose de niños en edad preescolar les prometieron que obtendrían un alimento preferido por ellos, si eran capaces de esperar hasta que volviera el experimentador. En caso contrario, i.e., si alguno de ellos llamaba al experimentador antes de que éste volviese, obtendrían tan sólo una recompensa menos deseada. En el caso en cuestión, Mischel comprobó que aquellos niños a quienes se había entrenado para pensar pensamientos alegres durante la espera, fueron más capaces de esperar por más tiempo (unos 10 minutos), comparados con los otros niños que simplemente recibieron la orden de esperar y que antes de que hubiera pasado un minuto ya estaban llamando al experimentador.

La conclusión de Mischel et al. (1972) fue sometida nuevamente a análisis en un estudio que realizaron Moore, Clyburn y Underwood en 1976, volviendo a comprobarse que los niños en edad preescolar que habían sido entrenados para pensar pensamientos felices eran más capaces de optar por posponer una recompensa más satisfactoria. Además este estudio introdujo una nueva variable que, en nuestra opinión, ofreció resultados un poco sorprendentes. Esta variable consistió en entrenar a un grupo de niños a pensar pensamientos tristes durante la espera o posposición de la recompensa más satisfactoria. Los resultados demostraron que este grupo de niños soportó por menos tiempo la posposición de la recompensa

sa o satisfacción que el grupocontrol al que sólo se le había propuesto que si esperaba se le daría algo mejor que lo que estaba viendo.

Por consiguiente, este estudio confirma el anterior de Mischel et al.(1972). Pero es necesario decir, en vistas a la prudencia en la interpretación de los datos, que Moore et. al. (1976) no encontraron diferencia significativa entre la respuesta del grupo control y la del grupo entrenado a pensar pensamientos felices en relación con la espera o posposición de la satisfacción inmediata. De hecho, este último dato provocó estudios posteriores de otros experimentadores con vistas a poder afirmar o no la eficacia de la manipulación de la variable afecto en relación al autocontrol infantil.

Efectivamente, aunque Fry (1975) había llegado a la conclusión de que los niños de 7 y 8 años entrenados para pensar pensamientos felices aumentaban la resistencia a la tentación de jugar con un juguete prohibido, en comparación con los niños que no habían recibido entrenamiento alguno o con los que habían sido entrenados para tener pensamientos tristes, no obstante, en su estudio del año 1977 en el que indujo un estado de felicidad en los niños mediante una experiencia de éxito y un estado de tristeza mediante una experiencia de fracaso, comprobó que aquellos niños que habían experimentado el éxito y la felicidad resistieron a la tentación de jugar con el juguete durante más tiempo que los del grupo control. Pero también nuevamente confirmó el dato que los niños que habían sentido tristeza por su experiencia de fracaso quedaron más por debajo en su resistencia a la tentación que los niños control. Este hecho vino a confirmar las conclusiones de Moore et al. (1976).

A esta misma conclusión llegó Santrock (1976) con su estudio en que comprobó cómo aquellos niños que se sentían felices por haber asistido a un experimento agradable y con éxito, alargaron su permanencia en una tarea aburrida en relación con los sujetos control. En cambio el grupo de niños con sentimientos de tristeza, al contrario de los que tenían sentimientos de felicidad, volvieron a repetir el dato de obtener tasas menores de resistencia que el mismo grupo control.

Este mismo año, Masters y Santrock (1976) volvieron a estudiar ese problema llegando a la conclusión, en su experimento número 1, de que la persistencia de los niños de preescolar en una tarea aburrida y pesada, estaba en relación directa con su capacidad de autoverbalización durante la tarea mediante la cual se decían que tal labor era alegre, mientras que estaba en relación inversa con el hecho de decirse que tal tarea era aburrida y fea. Nuevamente los datos pusieron en claro que tales niños obtuvieron tasas menores de resistencia comparados con los niños control y también se vió claro que no había diferencia significativa en cuanto al grado de resistencia entre los que pensaron pensamientos positivos y el grupo control, hecho que nuevamente confirmaba el dato de Moore, al que hace un momento aludíamos, en vistas a la prudencia en la interpretación de la eficacia de la manipulación de la variable afectividad de cara al autocontrol de los niños.

Un segundo experimento, dentro del mismo estudio de los autores anteriormente citados, puso en evidencia que los niños que pensaban cosas alegres mientras realizaban la tarea aburrida eran más capaces de soportar por más tiempo su tarea que los niños control, siendo inferiores en su rendimiento los niños que pensaban cosas feas y tristes mientras estaban ejecutando la tarea.

¿Qué decir ante este fenómeno, puesto de manifiesto por los estudios a que venimos haciendo referencia, i.e., que los niños que manipulan una afectividad negativa obtienen más bajo rendimiento que los niños que se comportan normalmente? La tesis de Masters y Santrock, en su estudio de 1976 (experimento 1 y 2), intenta aclarar el por qué de este problema. En su opinión, las cosas suceden así porque la conducta afectiva contingente puede actuar como refuerzo, tal es el caso del afecto positivo, pensamientos felices, etc., o como castigo, afecto negativo, tristeza, etc., mientras se realiza la tarea.

Sea cierta o no, habría que demostrarlo, la tesis de Masters coloca a la investigación nuevamente en la encrucijada de encontrar y demostrar cuál es la variable crucial para la atribución de la eficacia de la manipulación de la variable afectiva. ¿Es la dimensión cognitiva en sí? O por el contrario, ¿es el poder reforzador de la alegría o el poder castigador del sentimiento de fracaso el causante del éxito o fracaso? O, lo que nos parece mejor, ¿son todos los elementos en conjunto los que concurren a la eficacia sin necesidad de atribuirla específicamente a ninguno de ellos?

7.3.1 Altruismo y autocontrol.

Otro tema dentro de este mismo problema de la variable afectiva y el autocontrol, que ha atraído la atención de los estudiosos es el del altruismo. En opinión de Pressley (p. 342), el altruismo es también una situación de autocontrol. En efecto, ¿qué significa el altruismo? De acuerdo con los significados registrados en diversos diccionarios, altruismo significa "aquel esmero y complacencia en el bien ajeno, aun a costa del propio, y por motivos puramente humanos", y ya en el contexto de la moral posti-

vista de A. Comte, viene a significar "la parte afectiva del hombre que tiene por término actuar en bien de los semejantes". Por consiguiente, el significado general del término confirma la opinión de Pressley y los investigadores del autocontrol al afirmar que el altruismo tiene que ver con los procesos de autorregulación sobre todo si consideramos que los niños tienden a ser egoístas por naturaleza, de manera que cuando entregan parte de sus pertenencias, sean de tipo material o espiritual, se puede hablar perfectamente de un autodomínio o de autocontrol en situación de tentación de ser egoístas.

Las situaciones típicas de altruismo que los estudiosos del tema han propuesto a los niños consisten en que a éstos se les da la opción de quedarse con objetos muy deseados por ellos, como por ejemplo, dinero, o compartirlos con otros niños. En síntesis podemos decir que cuando se ha entrenado a los niños a pensar pensamientos felices su generosidad ha demostrado ser más grande que cuando no se les entrena. A esta conclusión han llegado los estudios de Moore, Underwood y Rosenhan, (1973), Rosenhan, Underwood y Moore, (1974) y Underwood, Froming y Moore (1977). Por otra parte, cuando se entrena a los niños para que tengan pensamientos tristes en el momento de optar por compartir las pertenencias, los resultados no son tan consistentes como en el caso anterior. Los estudios de Moore et al. (1973) y de Underwood et al. (1977) han demostrado que en esta clase de niños aumenta el egoísmo, pero no ha existido diferencia entre los niños control y los niños que han pensando cosas tristes. Sin embargo, en 1975 Harris y Siebel encontraron que no producía ningún efecto la inducción de estados afectivos positivos o negativos en el aspecto de generosidad o altruismo.

Como síntesis de los estudios realizados en torno a la variable afectiva y el autocontrol de los niños, estamos de acuerdo con Pressley cuando afirma que los datos de que actualmente disponemos autorizan a creer que cuando un niño tiene pensamientos felices, tal niño es más probable que resista a la tentación de una recompensa inmediata o a la tentación de abandonar una tarea. En cambio cuando tiene sentimientos de tristeza frecuentemente sucede lo contrario. Por consiguiente, los niños pueden afectar sus conductas externas a través del uso interno de cogniciones cargadas de afecto.

7.4 Transformación cognitiva de la tentación y autocontrol.

Otra de lastácticas que se han utilizado para ayudar a los niños a obtener el autocontrol, cuando se encuentran ante tentaciones, consiste en la llamada transformación cognitiva de la misma tentación. Sin embargo, como afirma Pressley, es un campo que no ha recibido la suficiente atención por parte de los experimentadores aun a sabiendas de que la ideación, una de las maneras de transformar la tentación, juega un papel muy importante en la lucha para adquirir el autocontrol, como lo pusieron de manifiesto Lazarus y Abramovitz en 1962.

Hacia 1975 Mischel y Baker demostraron que los niños en edad preescolar puede transformar mentalmente una tentación y conseguir así alargar el período de posposición de una recompensa. En el estudio de estos autores, primeramente se entrenó e instruyó a un grupo de niños para que permanecieran solos en una habitación advirtiéndoles que si eran capaces de esperar hasta que volviese el experimentador obtendrían dos recompensas (caramelos de malva-

visco) en lugar de una (en el caso de que llamasen al experimentador). Estos investigadores idearon cuatro condiciones experimentales: 1) a unos niños se les pidió que mientras esperaban pensaran en aspectos relacionados con la acción de comerse los caramelos, como por ejemplo, el sabor, qué bueno sería comerse los caramelos, etc.; 2) a otro grupo de niños se les pidió que pensase en las cualidades gustativas de otro alimento diferente al que estaban esperando; 3) a otros se les entrenó para que pensaran en cualidades no gustativas de la recompensa que estaban esperando, así por ejemplo se les dijo: "... piensa qué blancos y gordos son los caramelos. Las nubes son también blancas y esponjosas. Cuando mires a los caramelos piensa en las nubes. O puedes pensar en lo redondo y blanco que es un caramelo de malvavisco. La luna es también redonda y blanca. Cuando mires a los malvaviscos piensa en la luna ...". 4) En la cuarta condición experimental, los niños transformaron mentalmente un alimento distinto al que estaban esperando, de igual forma que el anterior.

Los resultados que obtuvieron Mischel y Baker fueron que aquellos niños que transformaron mentalmente el alimento que estaban esperando y los que se concentraron en aspectos no gustativos de otro alimento esperaron durante más tiempo que los otros dos grupos.

Ese mismo año Patterson y Mischel (1975) también demostraron que los niños de preescolar también podían luchar contra una tentación imaginando que existía un muro entre ellos y la tentación. Como se recordará Patterson y Mischel (1975) usaron a Mr. Clow Box para atraer y distraer la atención de los niños en una tarea aburrida. Ahora bien, en el caso en cuestión, aquellos niños que imaginaron que había un muro por medio entre Mr. Clown y ellos traba-

jaron por más tiempo en su tarea.

Estos dos estudios demuestran al menos, que los niños, includos los de edad preescolar, son capaces de transformar imaginativamente los estímulos tentadores para luchar contra ellos en su dimensión de distractores de la tarea o del deber, produciendo así el llamado autocontrol ante situación difícil. Sin embargo, en los casos que hemos analizado, como dice Pressley, no podemos estar seguros si se ha tratado de verdadera ideación ya que no se ha utilizado ésta exclusivamente, sino que el procedimiento a que nos hemos referido ha formado sólo una parte del experimento global. Es de extrañar, permítasenos nuevamente la afirmación, que este campo haya sido tan descuidado, cuando la ideación, lo sabemos ahora por estudios experimentales, forma parte tan importante en la lucha contra los problemas de la persona, de ahí que en nuestros días esté cobrando tanta importancia la terapia de los problemas utilizando la imaginación ("covert therapy", de Cautela). Pero en el campo del autocontrol de los niños, mediante la astucia cognitiva de la transformación ideacional, no existen estudios y sólo hasta 1978 no han aparecido intentos de hacer emerger este campo. Nos referimos a las tesis doctorales de Workman y de Ruch, citadas por Pressley (p. 344).

7.5 Atención y autocontrol.

Actualmente existe plena convicción entre los investigadores del autocontrol de los niños que la atención juega un papel fundamental. En efecto, como afirma Pressley, numerosas veces se ha demostrado que si proporcionamos actividades exteriores al niño durante el momento de duda de si posponer o no la gratificación, tales actividades distraen su atención y producen un aumento en su

autocontrol posponiendo durante mayor tiempo la gratificación presente. A esta conclusión han llegado los estudios de Anderson (1974), Mischel et al. (1972), Perry, Bussey, Perry (1975), Perry y Park (1975) y Bussey y Perry (1977).

Pero posteriormente, otros estudios como el de Mischel y Ebbesen (1970) habían puesto en evidencia que es posible manipular la atención de los niños, incluidos los de preescolar, para obtener de ellos mayor autocontrol en situaciones de posposición de una recompensa gratificante. En su estudio estos autores demostraron que cuando la recompensa está a la vista de los niños durante el intervalo de posposición de la recompensa, éstos experimentan mayor tendencia a llamar al experimentador y, por consiguiente, el intervalo de espera es muy corto o simplemente no existe. También acontece que si se dice a los niños que piensen en la recompensa que van a recibir, aunque ésta no se encuentre presente, el intervalo de resistencia tiende a acortarse significativamente (Mischel y Moore, 1973). Sin embargo si en lugar de presentarles la recompensa material, se les presenta una fotografía, como lo hicieron Mischel y Moore (1973) y Moore, Mischel y Zeiss (1976), el intervalo de resistencia tiende a aumentar.

Esta última constatación, aparentemente contradictoria, ha ocupado bastante la atención de los investigadores. ¿Por qué realmente sucede así? En opinión de Moore y Mischel esto se debe al hecho de que cuando los niños miran la recompensa directamente centran su atención en los aspectos atractivos y gustativos de la golosina o comida y, debido a esta atención que le prestan, se sienten frustrados, lo cual vendría a explicar por qué llaman inmediatamente al experimentador. Sin embargo, cuando miran una fotografía se sienten estimulados más abstractamente y al mismo tiempo

les recuerda contingentemente la recompensa mayor que pueden obtener si esperan a que venga el experimentador; no existe, pues, ninguna frustración real y esto explica el por qué son capaces de esperar hasta que venga (cfr. Pressley, p. 345).

Otros estudios de estos mismos autores han vuelto sobre el problema, como por ejemplo, Moore, Mischel y Zeiss (1976), Moore (1977), llegando a la conclusión de que los sujetos se orientan de manera espontánea y de forma diferente hacia las recompensas y hacia las fotografías de las mismas y que el mismo modo de orientarse hacia la recompensa constituye un poderoso determinante de la conducta de posposición de una gratificación.

Resumiendo estos estudios, Pressley afirma que numerosos estudios han puesto de manifiesto hasta ahora que la atención (orientación) de los sujetos puede ser manipulada de manera que se vea afectado su autocontrol, es decir, la presencia misma de los objetos gratificantes no tiene por qué disminuir el autocontrol de los niños, si su atención es orientada hacia otros aspectos de la situación experimental paralelos a los aspectos atractivos de la recompensa en sí (p.346).

Si hacemos un análisis amplio de los estudios a que hemos hecho referencia al tratar de la lucha contra la tentación, al esfuerzo de posponer una gratificación presente, etc., nos encontramos con la constatación de que todos ellos, aunque de una forma indirecta, han utilizado técnicas en que la atención se ha visto de alguna forma manipulada para conseguir un fortalecimiento del autocontrol. Efectivamente, cuando hablamos del uso de las autoverbalizaciones y pusimos de manifiesto que eran técnicas fuertes para el autocontrol de los niños, a partir de la edad de preescolar,

no caímos entonces en la cuenta de que en realidad tales autoverbalizaciones no eran sino desviaciones de la atención o intentos más o menos velados de atender a otros aspectos de la situación no intrínsecamente relacionados con las dimensiones gustativas y placenteras de la recompensa. Los estudios de Toner y Smith (1977) y Toner et al. (1976) demostraron que cuando los niños autoverbalizaron sobre aspectos no relacionados con el gusto y placer de la recompensa, aumentaron su autocontrol y, en cambio, cuando centraron su atención en las dimensiones gustativas del estímulo gratificador, su poder de posposición de la recompensa descendió notablemente. Por consiguiente, de manera indirecta, las autoverbalizaciones vienen a ser intentos de desviar la atención de su centramiento en el estímulo gratificante. Este mismo hecho puede ser constatado en los estudios de Mischel y Patterson (1976) y Hartig y Kanfer (1973) cuyas verbalizaciones fueron autoinstrucciones para alejar la atención de la contemplación directa de la recompensa gratificante.

Por otra parte, las verbalizaciones exteriores, y más en concreto, lo que hemos llamado razonamiento, no es sino otro intento de desviar la atención hacia otros aspectos de la situación, concretamente, los no relacionados con las cualidades gustativas del estímulo gratificante. Y, como afirma el mismo Pressley, habiendo puesto de manifiesto que los razonamientos son altamente eficaces para conseguir el autocontrol en los niños, la constatación de que tales razonamientos son intentos de desviar la atención, viene a constituir un argumento en favor de que las manipulaciones de la atención influyen grandemente el autocontrol de los niños. Más aún, Mischel (1974) ha explicado que cuando se inducen en los sujetos estados de ánimo positivos o negativos, es decir, cuando se manipula el afecto o cuando se entrena a los niños a transformar

cognitivamente las tentaciones, en realidad lo que se está haciendo es manipular su atención dirigiéndola hacia aspectos no gustativos de la recompensa que dificultan la decisión de posponer la gratificación.

La desgracia de todo lo que venimos diciendo, es que no tenemos estudios que hayan hecho un análisis diferencial de los aspectos relacionados con la atención; hace falta, como dice Pressley, investigaciones que estudien por ejemplo, la manipulación del afecto, la autoverbalización, la transformación cognitiva, etc., en relación con la atención, analizando por separado y comparativamente el poder atribuible a cada técnica. De momento, sólo queda afirmar que constatamos la presencia mediadora de la atención en casi todos los estudios relacionados con el autocontrol de los niños, hecho que no hace sino repetir la vieja técnica de los maestros espirituales del autocontrol ante las tentaciones: apartar la atención, cerrar los ojos, rezar, etc.

Sin embargo, conviene hacer algunas precisiones, de forma sintética, relativas a las conclusiones que hemos ido encontrando en todos los estudios a que hemos hecho referencia a lo largo del tema de la tentación, posposición de una gratificación, altruismo, etc. Nuestra intención es que tales precisiones vengan a sintetizar de algún modo las observaciones que hemos ido haciendo a todo lo largo de esta exposición.

1) Un primer punto que queda muy claro en todos estos estudios es que todos los niños, incluidos los de preescolar, son capaces de manipular las dimensiones cognitivas de su ser si se les entrena, e igualmente se pueden manipular desde el exterior sus aspectos cognitivos en orden a aumentar su autocontrol. Esta constatación, como ya lo hemos hecho notar anteriormente, tiene sus riesgos

gos ya que está íntimamente relacionada con el problema ético de los valores de aquéllos que utilizan tales técnicas. Recordemos que al considerar este aspecto siempre nos encontramos con el mismo problema y siempre tenemos que recordar que estas técnicas no tienen valor ético en sí, (en nuestra opinión son neutras) de manera que su valor ético depende en última instancia de los valores a cuyo servicio se pongan.

2) Otra constatación que aparece clara de estos estudios es que no toda intervención cognitiva tiene un efecto positivo per se en el autocontrol de los niños sino que su eficacia depende principalmente del contenido cognitivo de la intervención. Es decir, como explica Pressley, no todo tipo de autoverbalización que utilice el niño es eficaz para su autocontrol, sino que depende del tipo, contenido y edad en que lo utilice. Esta constatación nos pone en alerta para atribuir una eficacia sin más consideraciones a las intervenciones de tipo cognoscitivo.

3) Son necesarias más investigaciones que comparen la eficacia de las distintas intervenciones cognitivas, tal como lo han empezado a hacer Patterson y Mischel (1975) y Anderson (1974). Pero también es muy necesario comprobar, desde un punto de vista de la psicología aplicada, no sólo qué estrategia es eficaz, sino cuáles son mejores y por qué lo son; es necesario indagar si existen otras técnicas que aumenten el autocontrol, como por ejemplo, la atribución, problema que últimamente han comenzado a estudiar autores como Dienstbier, Hillman, Lehnhoff, Hillman y Valkenaar (1975), Grusec, Kuczynski, Rushton y Simutis (1978) y Jensen y Moore (1977).

4) Muy pocos estudios de los hasta ahora analizados han sido

realizados siguiendo criterios en torno al desarrollo. La gran mayoría de ellos han estudiado técnicas eficaces para una determinada edad, pero no podemos saber si tal técnica tiene los mismos efectos o mejores en otra etapa evolutiva. La razón, según Pressley, puede radicar en la consideración de que cuando el niño va creciendo su autocontrol mejora rápidamente debido a muchos factores que incluyen por ejemplo, la preferencia de obtener mayores recompensas, recompensas simbólicas como la aprobación, la alabanza, etc. Sin embargo, aún en edades infantiles ya avanzadas encontramos deficiencias en el autocontrol que deberían ya haber motivado estudios con base en criterios evolutivos. Desde un punto de vista teórico, creemos que muchas técnicas de las hasta ahora utilizadas con niños de determinada edad tendrían mayor eficacia en etapas evolutivas más avanzadas como son las técnicas que han hecho uso de la manipulación de la atención, de los razonamientos, de las imágenes mentales, etc. Si se realizasen investigaciones en este sentido, también comprobaríamos al mismo tiempo si todas estas técnicas están mediatizadas por los criterios evolutivos.

5) Finalmente, un punto crítico de cara a la educación, es la constatación de que todos estos estudios han sido realizados en sesiones experimentales dentro del laboratorio. Por consiguiente su aplicación a otros ámbitos se ve reducida, de manera que hacen falta estudios que se realicen en el aula de clase, ambiente natural de los niños, para que los resultados nos autoricen a conceder verdadera validez a las técnicas estudiadas por todos estos investigadores.

7.6 Autocontrol de la conducta impulsiva.

Otro de los campos al que ha dedicado bastante atención la

psicología cognitiva es el del autocontrol de las conductas impulsivas. Es decir, al estudio experimental dentro de ambientes controlados de laboratorio de los comportamientos de los llamados niños hiperactivos, ansiosos, irreflexivos, impulsivos, que los conducen a cometer muchos errores en tareas donde se ven implicados procesos mentales de atención, visuales y motores. La constatación genérica de todos los estudios que han ido apareciendo a lo largo de los últimos años es que los niños con estas características no consideran, ni meditan ni piensan o reflexionan adecuada y suficientemente los datos a disposición para la solución adecuada de una tarea o problema, sino que se lanzan sin "ton ni son" guiados por su suerte o por una incompleta consideración del dato. Existe lo que se ha dado en llamar en el lenguaje de la filosofía de los sistemas, un inadecuado procesamiento de los datos.

Pero, ¿qué entendemos cuando afirmamos de un niño que es impulsivo? ¿Qué es, pues, la impulsividad? Es necesario precisar este concepto antes de presentar los estudios realizados hasta el momento para que todos comprendamos y hablemos un lenguaje común. Para definir el término vamos a utilizar las palabras de Kagan (1965) que delimita la noción de la siguiente manera: "Tiempo conceptual o variable tiempo-decisión que representa el tiempo que un sujeto se toma para considerar soluciones alternativas antes de decidirse por una de ellas en una situación con elevada incertidumbre de respuesta". Por consiguiente, los niños diagnosticados como impulsivos poseen un tiempo conceptual muy breve, o, lo que es igual, la variable tiempo-decisión dura tan poco que el sujeto apenas si considera las posibles alternativas de solución. Esto, como más adelante lo vamos a ver, se ha demostrado cuando al niño se le pide que busque entre varias figuras una que sea igual a otra presentada como modelo.

El problema de la impulsividad cobra mucha importancia dentro de un marco educativo de aula escolar, sobre todo si nos referimos a los procesos instructivos, porque considerar adecuadamente los datos que posee el niño para afrontar problemas nuevos, es decir, reflexionarlos, idear una solución más reposada y con menos probabilidad de error, entra dentro de las destrezas de supervivencia en un mundo en constante cambio que nos depara a diario sorpresas imprevisibles. Pero no es la única razón para enfrentarse a un mundo en cambio continuo, sino que dentro del mismo proceso instructivo que es progresivo por naturaleza, los hábitos de reflexión, prudencia, silencio, son indispensables para recorrer con éxito y garantía el proceso instructivo en su cada vez mayor complicación según avanza la edad evolutiva de los sujetos y la ciencia. Es decir, nos encontramos al estudiar el tema de la impulsividad de los niños ante un problema trascendental que afecta según las estadísticas a un gran número de estudiantes, de manera que si buscamos instrumentos técnicos que ayuden a los propios sujetos interesados a luchar contra esa debilidad, quizás estemos atacando en sus raíces a una de las causas de tantos fracasos escolares.

Si vamos ya a la consideración de los estudios experimentales en torno al tema, dentro de la corriente cognitiva de psicología, comprobamos que existen fundamentalmente dos campos que han atraído la atención de los investigadores, a saber, el de las autoverbalizaciones y el de la manipulación de la atención. En ambos se han cosechado frutos, aunque como luego diremos, todavía son muy pobres para establecer una técnica fuerte y válida definitiva .

7.6.1 Autoverbalizaciones y conducta impulsiva.

A finales de la década de los sesenta encontramos los primeros pasos en este sentido. El primero de ellos podemos decir que fue dado por el estudio de Palkes, Stewart y Kahana en 1968. Estos autores trabajaron con niños de 8 y 9 años, diagnosticados por sus maestros de hiperactivos, condición que supuestamente está en la base de la impulsividad o es un importante componente de ésta. La tarea que en esta ocasión utilizaron los investigadores para estudiar la eficacia de las autoverbalizaciones fue la solución de los laberintos de Porteus. Los resultados que obtuvieron fueron que el grupo de niños que había utilizado durante la realización de su tarea autoverbalizaciones como "detente, mira y piensa", cometieron menos errores en comparación con el grupo de niños control que no utilizó ninguna autoverbalización aunque en el pre-test todos los componentes de los dos grupos habían dado tasa igual de impulsividad. Estos hallazgos fueron nuevamente confirmados por el mismo Palkes, Stewart y Freedman en su estudio experimental de 1972.

Un segundo paso dentro de este hito de realizaciones en torno al autocontrol de la impulsividad, lo constituye el estudio de Meichenbaum y Goodman (1969). En el caso en cuestión, los investigadores diagnosticaron previamente a niños de preescolar como reflexivos o como impulsivos mediante el test "Matching Familiar Figures" de Kagan (1966). A continuación propusieron a los niños realizar una tarea motora consistente en apretar con el pie una palanca sólo y cuando apareciese en un panel una luz de determinado color. En primer lugar, todos los niños realizaron la tarea sin ningún tipo de verbalización y en un segundo momento se entrenó a los niños para que autoverbalizaran "aprieta, no aprietes" de acuerdo con la luz del panel. Los resultados que obtuvieron

Michenbaum y Goodman fueron los siguientes:

- a) Los niños impulsivos cometieron menos errores cuando autoverbalizaron en comparación a cuando no lo hicieron.
- b) Por lo que se refiere a los niños diagnosticados como reflexivos no hubo diferencia significativa cuando autoverbalizaron y cuando no lo hicieron.
- c) Tampoco hubo diferencia significativa entre los niños impulsivos y los reflexivos cuando aquéllos utilizaron la autoverbalización.
- d) Sin embargo, se produjo una gran diferencia a favor de los reflexivos cuando no autoverbalizaron los impulsivos.

Por consiguiente, este estudio vino a abrir caminos muy prometedores para el autocontrol de los niños ante la impulsividad, incluso a nivel de preescolar, y por lo menos, en lo referente a la conducta motora.

Pero el estudio que hoy por hoy es clásico, es el que realizaron los mismos Michenbaum y Goodman en 1971 y que debido a su importancia vamos a detallar un poco más, importancia no sólo referida al campo de la investigación teórica del autocontrol en los niños, sino por sus aplicaciones colaterales al campo de la educación, concretamente dentro del aula escolar en los procesos instructivos.

Como afirman los mismos autores en su marco teórico de su estudio, la interacción funcional entre las autoverbalizaciones y la conducta no verbal ha recibido mucha atención por parte de

investigadores anteriores como Luria (1961), Piaget (1947) y Reese (1962). Meichenbaum y Goodman siguieron dos estrategias fundamentalmente en sus trabajos, la primera de las cuales se basó en la consideración de la deficiencia a través del análisis de la tarea realizada y de los errores que el sujeto cometió. Esta estrategia sugiere para el ámbito de la escuela, un programa de entrenamiento con vistas a mejorar los resultados en la realización de las tareas y aumentar el autocontrol ante la impulsividad y falta de atención reposada, fuente hipotética de los errores cometidos por los sujetos. Un programa de tales características debería entrenar a los niños: a) en la comprensión de la tarea; b) en la producción espontánea de mediadores y, c) en el uso de tales mediadores para el control de la conducta no verbal.

La segunda estrategia consistió en el análisis del rol funcional que poseen las verbalizaciones privadas en el momento de realizar la tarea, manipulando de forma directa las verbalizaciones del niño y examinando los cambios resultantes en la conducta no verbal. Así han procedido varios investigadores como Vygotsky (1962) y Bem (1967) llegando a la conclusión, el primero de ellos, que la variable crítica en el establecimiento del autocontrol voluntario de la conducta propia de los niños consiste en la interiorización de las órdenes verbales.

Los resultados de varios estudios sugieren que a través de esta interiorización se va dando una progresión, con la edad, del control externo al interno de la propia conducta. A esta conclusión llegan, por ejemplo, Bem en 1967, Klein (1963), Kohlberg et al. (1968), Lovaas (1964), Luria (1959, 1961), Meichenbaum y Goodman (1969a,b). Es decir, en los primeros estadios del desarrollo, son las verbalizaciones de los otros, de los adultos (padres, parientes

profesores), o de los niños de mayor edad, los que controlan y dirigen la conducta de los niños. Pero un poco más tarde, las propias verbalizaciones del niño comienzan a regular su propia conducta hasta llegar a un estadio en que dichas autoverbalizaciones, hayan tenido su origen en el exterior del sujeto o en su interior, pueden autorregular eficazmente la conducta propia.

¿Qué objetivos se propusieron Michenbaum y Goodman en su estudio de 1971? Podemos resumirlos de la siguiente manera: a) en primer lugar, examinar la eficacia de un programa de tratamiento cognitivo siguiendo los siguientes pasos: 1) verbalizaciones externas de los adultos; 2) verbalizaciones externas dirigidas al niño que las interioriza y hace suyas y 3) autoverbalizaciones internas del propio niño. Todo esto para comprobar si se produce un control verbal de una conducta no verbal. b) En segundo lugar, comprobar si se cumplen determinadas expectativas de los experimentadores referentes a : 1) posibilidad de entrenar a niños impulsivos a proveerse de órdenes verbales de origen interno o autoinstrucciones y responder adecuadamente a ellas; 2) posibilidad de fortalecer las propiedades mediacionales del habla interior de los niños para someter bajo su control verbal o discriminativo su propia conducta; 3) posibilidad de controlar cualquier posible deficiencia en la comprensión, mediación y rendimiento; 4) posibilidad de incitar a los niños a autorreforzar de manera adecuada su conducta. En síntesis, engendrar en los niños un nuevo modo de aprender y de autocontrolarse en situaciones de impulsividad.

Aunque hemos venido refiriéndonos al estudio de Meichenbaum y Goodman como si se tratara de un solo experimento, hemos de aclarar que en realidad los autores hicieron dos experimentos. Por consiguiente, en adelante, haremos referencia específica a uno

u otro. Comencemos por el primero de ellos: los sujetos que estudiaron los autores en este primer estudio fueron 15 niños (8 niñas y 7 niños), con una edad media de 8.2 años y con problemas generales de hiperactividad, pobre autocontrol y/o bajo cociente intelectual. Estos niños fueron divididos al azar en tres grupos: un grupo de tratamiento cognitivo y los otros dos de control, componiéndose cada grupo de 5 sujetos. El tratamiento constó de cuatro sesiones semanales de media hora durante dos semanas.

Los pasos que siguió el tratamiento fueron los siguientes:

- 1) El experimentador realizó la solución de un problema hablándose a sí mismo en voz alta, mientras el niño observaba, es decir, el experimentador actuaba como modelo.
- 2) El niño realizó la misma tarea, mientras el experimentador lo instruía en voz alta.
- 3) Se pidió a continuación al niño que realizara la misma tarea hablándose a sí mismo en voz alta. (No hace falta recordar que las autoverbalizaciones en este caso eran las que había hecho el modelo mientras estaba realizando la acción).
- 4) El niño realizó la misma tarea pero sólo moviendo los labios, i.e., autoverbalizando para sí mismo pero demostrando al mismo tiempo que lo hacía.
- 5) El niño realizó la misma tarea completamente en silencio.

Los tipos de verbalizaciones que utilizaron los investigadores fueron del orden siguiente:

- 1) Preguntas sobre la naturaleza y exigencias de la tarea

con objeto de salir al frente de una posible deficiencia de comprensión.

- 2) Respuestas a estas preguntas en forma de discernimiento cognitivo y de planificación, con objeto de salir al frente de posibles deficiencias en el rendimiento.
- 3) Autoinstrucciones en forma de guía mientras se realizaba la tarea, con objeto de prevenir deficiencias en cuanto a la mediación.
- 4) Autorrefuerzo.

Los diferentes tipos de verbalizaciones quedan patentes en el ejemplo siguiente: "Bien, ¿qué tengo que hacer? ¡Ah, sí! Quieren que copie este dibujo. Tengo que ir lentamente y con cuidado. ¡Bien! Dibujo la línea hacia abajo, más abajo, ¡bien!; luego a la derecha, ¡así! ; ahora abajo, un poco más y hacia la izquierda. ¡Bien! Hasta aquí lo estoy haciendo muy bien. Recuerda, ve despacio. Ahora hacia arriba nuevamente. ¡No! Quería decir hacia abajo. ¡No importa!... Borro la línea con cuidado... ¡Ya está! Aunque cometa un error puedo continuar lenta y cuidadosamente. ¡Bien! Tengo que ir hacia abajo. ¡Terminado! ¡Lo he conseguido!".

Los resultados referentes al primer estudio indicaron que el grupo que recibió entrenamiento en el uso de la técnica cognitiva anteriormente descrita, mejoró su rendimiento de manera significativa en relación con los dos grupos control en los resultados del test de laberintos de Porteus, en el subtest "Performance IQ" del WISC y en la medida de la impulsividad cognitiva. Esta mejora en el rendimiento se mantenía aún un mes después del entrenamiento.

En el estudio segundo que realizaron Meichenbaum y Goodman

en ese mismo año, eligieron también a 15 niños impulsivos provenientes de un grupo de "Kinder" y de primer grado escolar pertenecientes a una escuela pública. La selección se hizo en base al test "Matching Familiar Figures" de Kagan (1966) y los sujetos fueron distribuidos en tres grupos al azar: a) Un grupo de entrenamiento mediante modelamiento y autoinstrucción; b) otro de modelamiento sólo y, c) un grupo control llamado, como en el estudio anterior, "attentional control group".

El objetivo en esta ocasión era examinar la contribución diferencial de los distintos componentes del programa de modificación de la impulsividad mediante autoinstrucciones.

Por lo que se refiere al tratamiento se procedió de la siguiente manera:

A) En cuanto al grupo de modelamiento cognitivo, los niños observaron al experimentador que modeló ante ellos una serie de verbalizaciones y conductas características de un niño reflexivo ante problemas del test "Matching Familiar Figures", como por ejemplo :

"Debo acordarme que tengo que ir lento para hacerlo correctamente. Examinó con cuidado esta figura (la figura standard); ahora miro con mucha atención éstas otras (las variantes). ¿Es ésta diferente? Sí, tiene una hoja de más: Bien, puedo eliminarla. Ahora miro esta otra (otra variante). Creo que es ésta, pero debo examinar primero las otras. Bien, voy lento y con cuidado. ¡Ya está! Sí, creo que es ésta".

A continuación se invitó a estos niños a realizar lo mismo, pero no recibieron entrenamiento para autoinstruirse a sí mismos; únicamente se les animó y reforzó socialmente cada vez que acertaban en el procedimiento.

B) En cuanto al grupo de modelamiento cognitivo más entrenamiento autoinstructivo, se procedió de forma igual que el anterior, pero además se les entrenó explícitamente en la manera de hacer sus autoinstrucciones de acuerdo con el procedimiento que habían seguido los experimentadores en el primer estudio.

C) Los niños del grupo control observaron cómo realizaba la tarea el experimentador y a continuación se les dió la oportunidad de realizarla. En esta condición el experimentador no verbalizó a excepción de afirmaciones tan generales como "tengo que ir despacio, con mucha atención". Se animó y reforzó socialmente a los niños cuando iban despacio y con cuidado al realizar por su cuenta la tarea, pero nada más.

En opinión de Meichenbaum y Goodman, esta tercera condición tiene mucho parecido con el procedimiento que normalmente utilizan padres y maestros que hacen prohibiciones generales, pero no explican estrategias alternativas para solucionar el problema.

Los resultados obtenidos en este segundo estudio indicaron que el grupo que participó en el modelamiento cognitivo y en el entrenamiento en autoinstrucciones ganó en eficacia para alterar la variable tiempo-decisión y para reducir los errores. En efecto, de una media de 48 en el pretest, pasó a una media de 108 en el post-test en cuanto al tiempo y en cuanto a los errores la media

de 16 del pretest descendió a 7 en el post-test. En cambio el grupo que participó sólo en el modelamiento cognitivo modificó únicamente de forma significativa, la variable tiempo-decisión, pero no sucedió lo mismo con los errores.

Por consiguiente, este segundo estudio pone de manifiesto que la estrategia de modelamiento sumada con el entrenamiento en autoinstrucciones verbales, es superior al simple modelamiento para modificar y autocontrolar la conducta propia en situaciones en que la impulsividad es una tentación.

En síntesis, ¿qué han demostrado estos dos estudios? Creemos que en primer lugar han explicitado que un programa autodirigido que entrena a los niños a hablarse a sí mismos es eficaz para modificar su conducta impulsiva; en segundo lugar, que la autoinstrucción verbal más el modelado cognitivo conjuntamente son más eficaces que si se utiliza sólo el modelamiento y que los primeros tienen la ventaja de elevar los índices de atención y de autocontrol. En tercer lugar, estos estudios ponen en evidencia la base teórica en que parecen apoyarse, a saber, que las actividades simbólicas obedecen a las mismas leyes psicológicas que rigen las conductas exteriores y, por otra parte, que el habla individual de las personas, es enseñable. Por lo tanto, las técnicas que se usan para modificar la conducta exterior, son aplicables a la modificación de los procesos cognitivos interiores de la persona.

Hemos hecho una exposición larga del estudio de estos autores porque creemos que su manera práctica de proceder dentro del laboratorio, en un ambiente controlado, puede aplicarse, aunque no sea con fines de investigación, a la solución de problemas corrientes dentro del aula escolar, como son los de aprendizaje de lengua,

solución de problemas matemáticos, etc. Aunque no de forma científica, hemos hecho la experiencia de aplicar las verbalizaciones propuestas por Meichenbaum y Goodman a la solución de problemas de sumas y restas, a nivel de primero de EGB, y hemos encontrado que son en sí un instrumento eficaz para establecer un nuevo modo de aprendizaje y de solución de situaciones problemáticas; nuestras experiencias no son científicas por faltarles el rigor de un diseño y el control de otras variables, sin embargo empíricamente los datos nos confirman que las estrategias autoverbales pueden ser de gran aplicación en la escuela sobre todo en el caso de los niños con retraso o dificultades en los aprendizajes. Este es un campo alucinante que en el futuro debería atraer la atención de muchos investigadores de la educación en este país.

Otro paso más en el tratamiento del tema de las autoverbalizaciones y la modificación de conducta impulsiva lo dió el estudio de Bender (1976) y el de Bornstein y Quevillon (1976). Ambos estudios están en estrecha relación con los dos anteriores de Meichenbaum y Goodman (1971).

Bender utilizó condiciones experimentales similares a las de Meichenbaum y Goodman (1971): a) un grupo que participó de modelamiento cognitivo más entrenamiento en autoverbalizaciones; b) otro grupo que sólo participó en la estrategia del modelamiento y, c) otro grupo control que también llamó "attentional control group". Pero Bender añadió otros dos grupos más: uno al que le proporcionó entrenamiento en autoinstrucciones sobre la tarea general, no autoverbalizaciones específicas y otro grupo que no recibió ningún tipo de tratamiento sino que únicamente se le aplicó el pretest y post-test.

Los resultados que este autor consiguió fueron los siguientes:

a) los dos grupos que autoverbalizaron aumentaron su tiempo de consideración de la tarea a realizar ("matching familiar figures") y cometieron menos errores que los otros grupos que no verbalizaron;

b) el grupo segundo que recibió entrenamiento mediante modelado en la estrategia a seguir aumentó su tiempo de consideración de la tarea pero no disminuyó sus errores;

Por consiguiente, una vez más el estudio de Bender confirmó que las autoverbalizaciones producen una mejora cualitativa en el comportamiento de los sujetos impulsivos cuando se enfrentan a tareas de discriminación visual en donde interviene la atención como proceso base para la adecuada solución de los problemas.

El estudio de Bornstein y Quevillon (1976) vino a investigar los efectos de la autoinstrucción en tres niños hiperactivos de preescolar, utilizando un diseño de línea de base múltiple entre sujetos. Aunque el estudio tuvo como principal objetivo replicar los resultados de Meichenbaum y Goodman (1971), no obstante esta investigación no se suele considerar estrictamente dentro de la tendencia de la psicología cognitiva por haber introducido otros elementos en el diseño provenientes de otros esquemas psicológicos como el conductista skinneriano. Nosotros lo incluimos, a pesar de esto, dentro de la línea que venimos analizando por su especial relación con el estudio de Meichenbaum y Goodman.

La tendencia conductista de los autores aparece desde el

principio cuando plantean el marco teórico en el que se encuadra su investigación. En efecto, al presentar el "status quo" de los estudios realizados en torno al tema hablan de que la aplicación del análisis de conducta a la escuela ha dado lugar a muchas técnicas de modificación de la conducta perturbadora de niños hiperactivos dentro del aula, técnicas que han logrado un aumento del índice de atención. Tales técnicas a que hacen referencia los autores son las siguientes:

- a) Estimulación aversiva: Hall, Axelrod, Foundopoulos, Shellman, Campbell y Cranston (1971) y Risley (1968).
- b) Costo de respuesta: Wolf, Hanley, King, Lachowicz y Giles, (1970).
- c) Time-out: Carlson, Arnold, Becker, y Madsen, (1968); Kubany, Block y Sloggett, (1971); Wahler (1969).
- d) Contingencias grupales: Barrish, Saunders y Wolf (1969); Harris y Sherman (1973).
- e) Métodos manipulativos de las contingencias: Hall, Lund y Jackson (1968); O'Leary y Drabman (1971); Walker y Buckley (1968).

Pero algunas de estas técnicas han fallado en cuanto que no han afectado significativamente la conducta de un alto porcentaje de alumnos, o no se han mantenido los cambios de conducta cuando ha cesado el tratamiento produciéndose una regresión al estado anterior a la línea de base, y no siempre se ha producido el "transfer" de la situación experimental a la situación del aula escolar.

Ante estos problemas las soluciones que se han ideado son:

- a) entrenar a los niños en el autocontrol (Kazdin, 1975; Bolstad y

Johnson, 1972; Drabman, Spitalnik y O'Leary, 1973 y Meichenbaum, 1973) ; b) programar la generalización (Blanchard y Johnson, 1973; Walker y Buckley, 1972). Actualmente, como hemos venido poniendo de manifiesto, hay muchos estudios que evidencian el interés que ha suscitado la primera solución entre los investigadores del ramo, interés que ha ocasionado que los estudios de modificación de conducta hayan dado un giro muy importante hacia mediados de la década de los setenta en dirección del autocontrol, no sólo para los problemas escolares sino también para los problemas de adultos en la terapia ordinaria.

Para los autores a los que nos venimos refiriendo, los estudios de entrenamiento en el autocontrol de los niños que siguen la línea cognitiva, tienen su apoyo en la demostración de la existencia de los procesos mediacionales en el aprendizaje humano (cfr. Cole y Medin, 1973; Mahoney, 1974), en la demostración de que se da una interacción funcional entre la conducta verbal y no verbal (cfr. Luria, 1961; Vygotsky, 1962); y en el que se han puesto de manifiesto determinados efectos de operantes verbales sobre respuestas motoras (cfr. Bem, 1967; Lovaas, 1964; Meichenbaum y Goodman, 1969).

Con todos estos antecedentes, Bornstein y Quevillon eligieron como método el de las autoinstrucciones verbales aplicadas a nivel de preescolar y siguieron el mismo esquema de Meichenbaum y Goodman (1971). En este caso, la variable dependiente fue la conducta centrada en la tarea ("on-task behavior") y la no centrada en ella ("off-task behavior") definiéndose la primera como aquellas conductas de los sujetos dirigidas al cumplimiento de la tarea asignada, como poner atención y guardar silencio cuando el profesor explica, realizar lo prescrito, aceptar la actividad de la clase, etc., y la segunda, i.e., comportamiento no centrado en la tarea, como todas aquellas conductas de los sujetos que van en sentido contra-

rio a lo que el profesor ordena, como por ejemplo, hacer otra actividad no asignada, moverse por la clase, jugar, hablar, pelearse, patalear, salir de la clase sin permiso, etc.

Bornstein y Quevillon obtuvieron datos muy esperanzadores con relación al uso de las autoverbalizaciones a nivel de preescolar. En efecto, de una media aproximada de un 12% en cuanto a la dedicación a la tarea, por parte de los tres sujetos en el pre-test, se pasó a una media del 80% en el post-test y estos resultados siguieron manteniéndose más o menos durante casi 6 meses después de haber finalizado el tratamiento. Además otro dato muy importante consiste en que se produjo el llamado "transfer" de la situación experimental a la situación escolar no teniendo lugar, como se ha visto por el seguimiento, la temida regresión.

Pero, aunque es verdad que el presente estudio demuestra la utilidad de un programa autoinstructivo como medio para aumentar la conducta de dedicación a las tareas escolares, que se ha producido el "transfer" tan deseado de la situación experimental a la escolar y que los resultados son superiores a los obtenidos por Meichenbaum y Goodman (1971), conviene hacer algunas precisiones para entender esto en su justa medida. En primer lugar, no se puede saber a cuál de los elementos del tratamiento hay que atribuir la eficacia puesto que en él han tomado parte una variedad de ellos, como por ejemplo, el entrenamiento, la autoinstrucción, el modelamiento verbal, las órdenes externas, los refuerzos materiales y sociales y el debilitamiento o "fading". En segundo lugar, la explicación del "transfer" o generalización puede explicarse en función de dos factores: 1) el medio ambiente de preescolar que conforma y mantiene un repertorio de conductas apropiadas en los niños, b) el hecho de haber pedido a los niños que imagina-

ran que estaban realizando tareas asignadas por el profesor. Finalmente, hay que hacer notar el importante papel atribuido a las recompensas materiales que fueron ganando los niños cuando realizaban la conducta de forma adecuada. Este último dato es el responsable de que el estudio de Bornstein y Quevillon no sea considerado dentro de una línea estrictamente cognitiva como el de Michenbaum y Goodman.

Sin embargo, todo lo anterior no quita valor ni aplicabilidad escolar a los hallazgos de Bornstein y Quevillon. Por el contrario, pensamos que su estudio señala una posible pauta de cómo han de realizarse estos estudios, es decir, sin perder de vista la escuela como medio significativo para los niños y no quedarse sólo en el ámbito de la estricta experimentación, sobre todo si queremos que esta clase de labor sirva para la escuela y para la educación del niño.

Todavía hay otros tres estudios importantes que han investigado el tema de las autoverbalizaciones y el autocontrol dentro de la línea marcada por Michenbaum y Goodman. Nos referimos, en primer lugar, al de Finch, Wilkinson, Nelson y Montgomery, (1975), que intentó aplicar las técnicas de Michenbaum y Goodman (1971) a niños perturbados emocionalmente. La tarea que eligieron consistió una vez más en el test "Matching Familiar Figures" de Kagan (1966) y los resultados que consiguieron pusieron en evidencia que también en esta clase de población los niños que recibieron entrenamiento para usar autoverbalizaciones, como las anteriormente descritas, aumentaron su latencia, i.e., alargaron el tiempo de consideración del problema antes de dar una solución y disminuyeron sus errores.

Un segundo estudio es el de Guralnick (1976) que nuevamente

utilizó las autoverbalizaciones de Michenbaum y Goodman con una población de niños retrasados escolarmente a quienes propuso una tarea muy parecida al del estudio anterior. Una vez más se demostró la eficacia de las autoverbalizaciones, pero esta vez quedó patente que los efectos no se generalizaron cuando a estos niños, en un postest, se les aplicó el test original de Kagen (1966). Este último dato está en consonancia con los obtenidos por los mismos Michenbaum y Goodman que tampoco encontraron generalización o "transfer".

Finalmente, otro estudio muy significativo es el del Bugenthal, Whalen y Henker (1977) en el que quedó claro que la autoinstrucción verbal mejoró el rendimiento en la solución de problemas de laberintos de Porteus en niños hiperactivos de 7 a 12 años. Pero curiosamente, en esta ocasión sólo mejoraron aquellos niños que creían que ellos mismos podían controlar sus vidas, i.e., aquellos que atribuían su rendimiento a sus propios esfuerzos y no a las expectativas del profesor o a la suerte. Por consiguiente, concluye Pressley, la eficacia de la autoverbalización depende de las características personales del que la usa y, por lo menos este último estudio ha suscitado un aspecto muy importante que no se ha estudiado lo suficiente dentro de la psicología cognitiva, a saber, la atribución en cuanto factor que puede mover a las personas a influir en ellas mismas para dirigir sus propias vidas.

7.6.2 Advertencias críticas a estos estudios.

Aparentemente todos estos estudios han llegado a conclusiones esperanzadoras dentro del campo de la educación, i.e., que las autoverbalizaciones muy delimitadas, sea que provengan del medio exterior o del interior de las personas, pueden ser muy eficaces

para ayudar a los alumnos a luchar contra problemas de rendimiento. Pero no podemos dejarnos alucinar por los resultados, sino que es conveniente, como en otras ocasiones hemos hecho, cribarlos para saber sus limitaciones tanto desde un punto de vista teórico como práctico. En esta crítica seguimos el comentario de Pressley, al que tantas veces nos hemos referido.

1) En primer término, podemos estar seguros que en algunas tareas motoras y perceptivo-motoras, el entrenamiento a niños hiperactivos de autodirigirse verbalmente mejora sensiblemente la realización de sus tareas.

2) Sin embargo, existen pocas pruebas para creer que las autoverbalizaciones "per se" produzcan mejoras intelectuales generalizadas en el rendimiento. Para apoyar esta afirmación nos basta citar el mismo estudio de Meichenbaum y Goodman (1971) que no encontraron generalización significativa de los efectos producidos mediante autoinstrucciones verbales y el de Guralnick (1976) que afirma lo mismo. Otros estudios han ahondado sobre el mismo problema como por ejemplo, los estudios de Kagán (1976), los de Glenwich (1976), los de Camp, Hebert (1976), Elom, Van Doornik (1977), y los de Douglas, Parry, Marton y Garson (1976).

3) Pero esto no quiere decir, como ya anteriormente lo hemos indicado, que las autoverbalizaciones no puedan ser útiles en el campo de la educación. No obstante debemos afirmar que se necesitan entrenamientos más directos hacia labores propiamente escolares como leer, solucionar problemas matemáticos, escribir, etc. Este campo ha comenzado a ser explorado sobre todo con los estudios de Wozniak y Nuechterling (1979) en la Universidad de Minnesota.

4) Una vez más confirmamos el dato, puesto de manifiesto por varios estudios, que las autoverbalizaciones acompañadas de modelamiento constituyen estrategias más eficaces que si sólo aplicamos al modelamiento cognitivo exclusivamente. Parece ser un dato ya comprobado que el modelamiento por sí solo tiene pocos efectos en el rendimiento intelectual en el caso de niños impulsivos. De esta manera, los estudios de Debus (1970) Denney (1972) Ridberg, Parke y Hetherington (1971), concluyeron que el modelamiento cognitivo por sí solo produjo efectos positivos en cuanto al tiempo de reflexión, pero muy pocos en cuanto a la exactitud de las tareas discriminativas; sin embargo, en esto hay que exceptuar los estudios de Cohen y Przybycien (1974) y Kag n (1976) que encontraron que el modelamiento solo produjo efectos positivos en la latencia y en la disminución de errores. Esto significa que tampoco en el caso del modelamiento cognitivo ("cognitive modeling"), podemos decir que sea inútil de cara a su aplicación al campo de la educación, pero sí que tiene menor eficacia que si a él aunamos también las autoverbalizaciones.

7.6.3 Manipulación de la atención y auto-control de conductas impulsivas.

Pero no sólo las autoverbalizaciones han demostrado ser eficaces en la lucha contra los comportamientos impulsivos de los niños. Un grupo de investigadores ha demostrado que cuando se entrena a los niños a manipular su atención a la hora de realizar tareas de discriminación visual, su comportamiento impulsivo queda reducido significativamente, es decir, los niños se toman más tiempo para tomar decisiones y cometen muchos menos errores. En este caso nos referimos a las conclusiones obtenidas por los estudios experimentales de Albert, (1969), Egeland (1974), Heider (1971) y

Nelson (1968).

Concretamente en el estudio de Egeland (1974), este investigador entrenó al grupo experimental (ante una tarea de discriminación visual, i.e., buscar entre varias alternativas una que fuera igual a una figura standard) a dirigir su atención a todas las alternativas antes de pronunciarse por una solución determinada. Los resultados que obtuvo consistieron en que el grupo experimental cometió menos errores cuando se le aplicó el test "Matching Familiar Figures" de Kagan (1966), en comparación con el grupo control al que sólo se le dijo que fuera lentamente y, según atestigua Egeland, dos meses después seguían manteniéndose los resultados. Estos mismos datos habían sido detectados ya por los estudios de Albert (1969), Nelson (1969), Heider (1971) y volvieron a repetirse en los estudios de Cole y Hartley (1978).

Sin embargo, otro grupo de investigadores cree que es posible mejorar la conducta de los niños impulsivos en tareas de discriminación visual manipulando las variables de la tarea, es decir, produciendo cambios en los aspectos de los estímulos visuales que los sujetos miran. En esta tendencia se coloca el estudio de Zelnicker, Jeffrey, Ault y Parsons (1972) en el cual se estudiaron niños de 9 años diagnosticados previamente como impulsivos y como reflexivos. Los resultados vinieron a confirmar que efectivamente entrenando a los niños a diferenciar los diferentes componentes visuales de una tarea se pueden obtener mejoras sustanciales en relación al rendimiento de los niños impulsivos en esta clase de tareas y también en cuanto a la manera de procesar la información que estos niños suelen seguir. Los autores de esta investigación atribuyen fundamentalmente estos efectos a la distinta manera de analizar visualmente los datos, es decir, se logró que los sujetos analizaran las distintas alternativas y no sólo miraran a la figura standard, operación que normalmente se hace ante tareas de

esta naturaleza. Estos hallazgos nuevamente se volverían a confirmar en los estudios de Zelnicker y Oppenheimer (1973,1976).

¿Qué podemos decir de todos estos programas cognitivos para modificar la conducta impulsiva? En primer lugar que parece estar comprobado que el entrenamiento en las autoverbalizaciones y en el manejo de la atención mejora el rendimiento de los sujetos en tareas viso-motoras, pero hoy por hoy no existen pruebas de generalización ni en el campo de las autoinstrucciones verbales ni en el del manejo de la atención. Sólo si exceptuamos el estudio de Egeland (1974) que encontró efectos de generalización al manipular la atención, los demás no lo han testificado. En segundo lugar, es difícil especificar actualmente los diferentes efectos producidos por el entrenamiento en la manipulación de la atención y por las autoverbalizaciones puesto que por una parte son dos procesos íntimamente coimplicados y por otra, ambas técnicas pueden producir los mismos efectos. En tercer lugar, "es importante determinar si los procedimientos elaborados que se han utilizado, tanto en el entrenamiento autoinstruccionivo como en el de la atención, son necesarios". ¿No nos estaremos complicando la vida demasiado de cara a los niños? Este punto ha sido suscitado por el estudio de Barstis y Ford (1977) en donde se demostró, según Pressley, que el 50% de niños de un grupo preescolar y segundo grado escolar, diagnosticados como impulsivos, fue capaz de modificar su rendimiento de forma apropiada, cuando se les instruyó para hacerlo así, i.e., fueron más rápidos o más exactos dependiendo de la instrucción que se les había dado. Por tanto, estos niños pudieron modificar sus tiempos de reacción cognitivos dándoles órdenes mucho más simples que las autoverbalizaciones y la manipulación de la atención, como en Egeland (1974) y otros investigadores ya estudiados (cfr. Pressley, p. 359).

7.7 Críticas generales a los programas de orientación cognitiva.

De acuerdo con las observaciones de Pressley, en el estudio que hemos venido siguiendo constantemente, podemos llegar a las siguientes conclusiones finales:

1) En todos los estudios que hemos presentado hemos visto cómo han sido los adultos los que han pedido a los niños que se comporten de una manera determinada y los niños así lo hicieron. "Subjects in these studies - dice Pressley - were not too spontaneously strategic". Por consiguiente, todas estas estrategias de alguna manera se muerden la cola. Hablan de autocontrol y de una forma y otra los niños son y siguen siendo controlados por los adultos, por lo que ellos quieren. En efecto, para que podamos hablar de autocontrol, como mínimo la persona debe reconocer "per se" que se encuentra en una situación problemática en la que es difícil autocontrolarse, i.e., la persona debe reconocer cuándo está en presencia de variables que pueden causar conductas incontroladas. A continuación debe analizar el medio y determinar qué aspectos de la situación pueden producir conductas problemáticas, luego debe formular un plan para prevenir su mal comportamiento, i.e., reducir la influencia de las variables que producen la conducta desviada. Este plan debe alterar el medio ambiente, por ejemplo, quitar de la vista el alimento que no se debe comer, o debe alterar el medio ambiente interior, por ejemplo, pensar sobre aspectos del alimento que no sean tentadores y, finalmente, debe realizar el plan.

Pero, como hemos podido observar, en todos los estudios antes presentados, no hay lugar para esta espontaneidad, i.e., a los su-

jetos se les ha entrenado y se les ha entregado un plan para que los niños logren su autocontrol usando estrategias cognitivas, pero de ahí no se sigue que los niños vayan a aplicarlas espontáneamente en nuevas situaciones. Son, por consiguiente, estudios locales de laboratorio que exigen ser validados mediante aplicaciones y seguimientos en otras ecologías más significativas para los niños.

Sin embargo, como ya tantas veces lo hemos dicho, esto no significa que las conclusiones a que han llegado estos estudios no sean válidas y dignas de tener en cuenta de cara a su aplicación posible en el campo de la educación. Afirmar lo contrario sería no tener espíritu científico abierto a las nuevas adquisiciones de la ciencia, pero esto no quita que debamos tener paciencia y prudencia a la hora de interpretarlas para no dejarnos conducir por datos todavía limitados.

2) La constatación anterior nos lleva a la conclusión de la exigencia de realizar estudios aplicados más a las clases y a tareas de larga duración. Este campo ha sido más explorado por las técnicas de autocontrol no cognitivas (cfr. Karoly, 1977) y en él se señala especialmente la labor del grupo de la Universidad de Stanford uno de cuyos estudios nos sirve de ejemplo para lo que queremos afirmar. Nos referimos en concreto al estudio de Sagotsky, Patterson y Lepper (1978). Se trata fundamentalmente de una investigación del autocontrol, aplicado al aprendizaje de la aritmética, en niños de 5^º y 6^º grados escolares. En primer lugar se observó la cantidad de estudio que estos niños dedicaban a la aritmética tanto dentro como fuera de clase; a continuación dividieron el grupo, de acuerdo con el criterio anterior, en 3 subgrupos: 1) grupo de autoproposición de una meta (goal-setting condition) en el que cada alumno debía escribir una meta al iniciarse la clase

(por ejemplo, cuántos problemas podía resolver) y evaluar al final cuántos había hecho en realidad. 2) Grupo de autoobservación (self-monitoring condition) en el que se entregó una hoja a cada uno de los componentes pidiéndoles que de vez en cuando, durante la clase de matemáticas, anotaran si estaban estudiando matemáticas o no; en caso de no estar estudiando, la misma hoja tenía que servirles de recuerdo que debían hacerlo. Además registraron cuánto trabajo habían realizado en ese día. 3) Finalmente un grupo control (control subjects) que registraron cuánto trabajo habían realizado durante la clase.

Los resultados que los investigadores obtuvieron fueron los siguientes:

- a) En cuanto al grupo de autoobservación (self-monitoring) aumentó el tiempo de estudio y el número de problemas resueltos en cada clase. Esto vino a confirmar otras investigaciones anteriores en el sentido de que la autoobservación es un instrumento eficaz en una situación real, en este caso la clase, con un mundo problemático real, concretamente el problema del autocontrol estrechamente vinculado con la persistencia en el estudio de las matemáticas.

Este ejemplo nos indica la pauta que deberían seguir todos los estudios cognitivos del autocontrol que pretendan ser de aplicabilidad a la escuela, i.e., no basta con que los estudios posean diseños válidos y estrictamente científicos, sino que además es necesario ampliar su validez ecológica. Esto no quiere decir que la investigación de laboratorio no sea importante e indispensable. Sin embargo en este campo, como en muchos otros, han de intervenir

constantemente tanto estudios de laboratorio como de campo en orden a un estudio científico de las variables que gobiernan el autocontrol y para desarrollar una tecnología eficaz para el mismo al servicio de la comunidad (cfr. Pressley, p. 363).

3) Un tercer punto que conviene hacer notar es que en las tres áreas de conducta estudiadas, los investigadores han explorado el efecto de los planes verbales sobre el autocontrol. Esto puede explicarse debido a la importancia que viene atribuyéndose a la verbalización del sujeto en orden a su autocontrol. Nos referimos concretamente a las teorías soviéticas, teorías mediacionales americanas y a las teorías conductistas, puesto que todas ellas, de una forma u otra implican las verbalizaciones como determinantes importantes del autocontrol.

4) Factores que influyen en la eficacia de las autoverbalizaciones.

Podemos afirmar con O'Leary y Dubey (1970) que hay por lo menos cuatro factores que determinan la eficacia de las autoinstrucciones verbales. Tales factores son los siguientes:

a) Uso real de las autoinstrucciones: los estudios experimentales en donde se ha puesto de manifiesto que las autoverbalizaciones fueron eficaces en un rango variable de edad, han demostrado que este hecho aconteció porque en realidad los niños fueron capaces de utilizar dichas autoverbalizaciones. Por consiguiente, el uso real de las autoinstrucciones verbales se convierte en un factor, "sine qua non" para determinar la eficacia o no de determinadas autoverbalizaciones. Es decir, el psicólogo o el pedagogo que utilice las autoverbalizaciones como estrategia para establecer una conducta autocontrolada debe percatarse y controlar la va-

riable uso real de las autoverbalizaciones por parte de los sujetos en cuestión. Si su estrategia se muestra ineficaz no puede culpar sin más a las autoverbalizaciones sino al uso real que de ellas hicieron los niños.

b) Dificultad o facilidad de la conducta: un segundo factor que determina la eficacia de las autoinstrucciones surge de la observación de la facilidad con que los niños pueden realizar la conducta en cuestión. En efecto, si la conducta a realizar es demasiado difícil para determinada edad, las autoinstrucciones pueden resultar inútiles en cuanto a su eficacia; pero lógicamente, tal ineficacia no es atribuible a las autoverbalizaciones en cuanto tales, sino sólo secundariamente en cuanto que la tarea es imposible de realizar en esa edad determinada.

c) Historia personal: otro factor que influye en la eficacia de las autoinstrucciones surge de la consideración de la historia personal del sujeto con relación a las autoverbalizaciones. Es decir, influye en la eficacia de las mismas el hecho de que el niño haya tenido experiencia previa en el uso de autoinstrucciones o si no la ha tenido, si el niño ha experimentado éxito en la solución de problemas mediante su uso o, por el contrario, le han resultado inútiles o frustrantes.

d) Enfoque de la autoverbalización: un cuarto y último factor que influye en la eficacia de las autoverbalizaciones tiene su origen en la consideración del enfoque mismo de la autoverbalización. Es decir, de acuerdo con las investigaciones experimentales, los diferentes tipos de autodirecciones verbales demostraron diferentes eficacias. Ahora bien, las autoverbalizaciones han sido diferenciadas por los experimentadores a partir del enfoque

de las mismas, es decir, unas estaban centradas en la tarea a realizar, otras en la recompensa a recibir, otras en los aspectos no tentadores, por ejemplo en los alimentos, etc. La eficacia que los datos han registrado no fue la misma para todas, sino diferente. Por consiguiente, la eficacia de las autoverbalizaciones depende del enfoque que se les dé y del estado evolutivo de los sujetos.

5) Autoverbalizaciones y verbalizaciones externas. Por lo que se refiere a la comparación de ambas técnicas, podemos afirmar que los datos que poseemos hasta el momento afirman que no existe mucha diferencia significativa entre ambas, sobre todo a nivel de preescolar. Sin embargo, a partir de los primeros grados escolares parece que las verbalizaciones externas ganan en eficacia a las autoverbalizaciones. O'Leary y Dubey (1979) explican el hecho diciendo que el niño en edad preescolar es menos capaz de entender las órdenes verbales y, por consiguiente seguirlas, mientras que los niños en edad escolar tienen ya más desarrollado el lenguaje y son más capaces de comprender órdenes verbales y ponerlas en acto, debido a la influencia de la escuela.

6) Mecanismos que están en la base de las autoverbalizaciones y que explican por qué éstas influyen en la conducta. Según la opinión de O'Leary y Dubey, siempre que se quiera saber cuándo y cómo utilizar las autoverbalizaciones, es necesario atender a los mecanismos básicos mediante los cuales éstas influyen en la conducta: a) en primer lugar, el componente instructivo de la autoverbalización puede actuar como un estímulo discriminativo que aumenta directamente la probabilidad de una respuesta ; b) en segundo lugar, otro mecanismo que influencia la conducta consiste en que las autoinstrucciones afectan indirectamente la conducta centrando la atención en la tarea. Esto significa que en el uso de toda

- 531 -

autoverbalización no sólo se da un estímulo, sino que tal estímulo atrae la atención, pone en tensión al sujeto para concentrarse en la realización de la tarea que muchas veces no se realiza correctamente por efectos de dispersión.

- - - - - oOo - - - - -

532

S E C C I O N S E G U N D A

AUTORREGULACION EN LA ESCUELA

C A P I T U L O O C T A V O

EL AUTOCONTROL DE LOS NIÑOS EN EL AULA ESCOLAR

CAPITULO 8. EL AUTOCONTROL DE LOS NIÑOS EN EL
AULA ESCOLAR.

Vamos a intentar sintetizar en este apartado las conclusiones a que han llegado las investigaciones experimentales referentes al tema. Pero antes de iniciar la exposición, queremos aclarar que probablemente nos encontraremos con los mismos estudios que ya hemos analizado anteriormente al hacer referencia al tema del autocontrol de los niños tanto a través de un paradigma conductista como de uno cognitivo. Esto es lógico porque la vida del niño acontece en gran parte dentro de la familia y del ámbito escolar, de manera que los investigadores se ven en la necesidad de estudiar conductas problemáticas que se refieren a los dos ámbitos. No obstante, nuestro propósito ahora consiste en centrarnos más directamente en la consideración del autocontrol referido específicamente al ámbito de la escuela y en concreto a las conductas académicas y sociales dentro del aula. Por consiguiente, nuestro interés se dirigirá a la consideración de los estudios que hacen especial referencia a los problemas escolares, habiendo estudiado ya los problemas generales del autocontrol en los niños.

Queremos hacer constar también que no fue sino hasta muy entrada la década de los setenta cuando comenzaron los estudios aplicados propiamente al ámbito escolar, de manera que actualmente todavía se encuentra en sus inicios la investigación referida sobre todo a la conducta normal y académica en relación con el autocontrol. El cambio que apreciamos en la tendencia a introducir el autocontrol en el aula puede deberse a las siguientes razones: a) con los métodos tradicionales de modificación de conducta aplicados al aula escolar, acontecía que gran parte de la conducta escolar podía pasar perfectamente desapercibida a los

maestros sobre todo en aquellos casos en los que se trabajaba con varios niños de manera que el control exterior de la conducta se debilitaba o a veces llegaba a ser imposible; b) como, por otra parte, la obtención de refuerzos estaba ligada a los profesores en la modificación de conducta tradicional, éstos se convirtieron en estímulos discriminativos, de manera que el buen comportamiento o la conducta en cuestión ("target behavior") sólo acontecía en presencia de los profesores, pero en cuanto éstos desaparecían también la conducta se debilitaba o desaparecía; c) pero la mayor dificultad o problema que encontraron las antiguas técnicas de modificación de comportamiento dentro del aula escolar, fue la generalización ("time and setting generalization") puesto que al funcionar la conducta mediante refuerzos, aquélla se mantenía mientras éstos existían, pero en cuanto terminaba el programa, i.e., cuando desaparecían los refuerzos también la conducta apropiada en cuestión dejaba de existir, de manera que casi siempre los investigadores experimentaron la sensación de fracaso de sus técnicas. En realidad, como hemos visto también en el caso del autocontrol a partir de diferentes concepciones teóricas, el caballo de batalla para los investigadores siempre ha sido el problema del mantenimiento o generalización de los efectos positivos conseguidos.

Ante esta problemática, los estudiosos del tema de la conducta de los niños en el ámbito de la escuela se preguntaban cuál podría ser la solución. Algunos propusieron como salida la programación de la generalización y de hecho han aparecido ya en la literatura especializada estudios referentes a técnicas para programar la generalización. Sin embargo, la salida que más ha atraído la atención de los científicos ha sido el tema del autocontrol creyendo firmemente que si se enseña a los niños a auto-

observarse, a autoevaluarse y automanipular las contingencias relativas a su conducta, el maestro podría verse mucho más libre de la continua vigilancia sobre sus pupilos y así podría dedicar más tiempo a la formación integral de sus alumnos tanto en el campo académico como en el de las relaciones sociales tan descuidadas normalmente en el campo de la escuela. Por consiguiente, los estudios del autocontrol infantil en el aula comenzaron con el gran ideal de poder conseguir que los niños logaran su propia educación liberando enormemente al maestro de tareas superfluas para dedicarse a menesteres más sublimes.

Pero las conclusiones obtenidas mediante los estudios realizados a lo largo de la década de los setenta, ¿han venido a confirmar y a realizar el ideal que se perseguía al principio cuando empezó a estudiarse el problema? O, por el contrario, ¿han venido a confirmar que los viejos métodos de modificación de conducta escolar son los más eficaces? Este es el problema que nos va a ocupar en las páginas siguientes en las que iremos presentando las conclusiones y sus contribuciones al estudio del autocontrol de los niños en el aula escolar.

Pasemos ya directamente al análisis de los estudios más sobresalientes en el campo del autocontrol en la clase y a la exposición de sus conclusiones.

8.1. Métodos de autoobservación. Autorregistro de datos. Autoevaluación.

En la década de los años setenta, ya era un hecho conocido en el mundo de los investigadores de la conducta, que la autoobservación y el autorregistro de datos relativos a una conducta par-

ticular, eran eficaces para producir cambios en las personas, i.e., la autoobservación posee cualidades reactivas cuando se la utiliza sola en un programa de tratamiento. Pero, ¿sucedería lo mismo dentro del aula cuando la conducta en cuestión fuese un mal comportamiento o el aumentar la rapidez en la lectura, en la escritura o en la solución de problemas matemáticos? A estos interrogantes se enfrentaron muchos estudiosos que han ido poco a poco despejando las incógnitas. He aquí los resultados específicos:

1) Broden, Hall y Mitts (1971): su estudio nos ofrece los resultados de dos experimentos en uno de los cuales la autoobservación aparece asociada a un aumento del 48% en la conducta de estudio aun cuando tal autoobservación no se produjo en 10 de las 23 sesiones y existió una correlación muy baja entre las autoobservaciones y los registros de los observadores externos. Estos autores hicieron también coincidir con los procesos de autoobservación refuerzos sociales de alabanza a los alumnos, por parte del orientador del centro, cuando éstos mejoraban su conducta de estudio. (Pero al juntar autoobservación y alabanzas se hace necesario otro estudio, como en otras ocasiones hemos hecho notar, para analizar qué variable es la responsable del éxito). En un segundo experimento, se obtuvo inicialmente un decrecimiento notable en el uso de verbalizaciones inapropiadas mediante la autoobservación y con ausencia total de contingencias de refuerzo. Sin embargo, los mismos autores constataron que pasado algún tiempo, el uso de verbalizaciones inadecuadas volvió a subir hasta la frecuencia en que se encontraban cuando se estableció la línea de base. Por consiguiente, en este caso la autoobservación se manifestó eficaz al menos para iniciar una conducta deseable.

2) Gottman y McFall (1972): estos investigadores trabajaron

con un grupo de alumnos de bachillerato superior que eran posibles candidatos para dejar los estudios. Su investigación puso de manifiesto que cuando los alumnos autoobservaron su conducta de participación dentro del aula, tal comportamiento ascendió significativamente y, por el contrario, bajó de forma significativa cuando los alumnos autoobservaron la conducta de no participación. Por consiguiente, el estudio de estos autores vino a confirmar también los efectos reactivos de la autoobservación dentro del aula escolar.

3) Lovitt (1973): también este investigador pudo comprobar una asociación directa entre la autoobservación y el decrecimiento de conductas inapropiadas escolares.

4) Knapczyk y Livingston (1973): este estudio, sin embargo, mitigó de alguna manera el entusiasmo por los efectos reactivos de la autoobservación en la escuela al comprobar que los procesos de autoobservación, al ser añadidos a un programa de fichas, no aumentaban la eficacia de la técnica puesta en marcha. Sin embargo, se pudo comprobar también que cuando se retiraron los procesos de autoobservación disminuyeron los efectos positivos conseguidos mediante el programa de fichas. Este hecho venía a confirmar que sí había influido en la eficacia la autoobservación aunque de forma ligera.

5) Ballard y Glynn (1975): estos investigadores continuaron la línea del anterior estudio al comprobar que la autoobservación no produjo efectos positivos en la adquisición de las destrezas de escritura y más en concreto, en el número de frases escritas. Sin embargo, cuando se introdujeron los procesos de autorrefuerzo el número de frases casi se duplicó. En este caso, como podemos obser

var, los datos confirmaron el alto poder de eficacia de los procesos de autorrefuerzo, poniendo en evidencia una vez más el escaso poder reactivo de la autoobservación en los procesos instructivos en el aula escolar.

Conclusiones generales que podemos extraer de todos estos estudios:

a) Si consideramos la situación de la autoobservación en cuanto a sus aspectos reactivos dentro del aula, podemos concluir que los procesos de autoobservación son válidos para iniciar cambios deseables en conductas académicas y sociales; b) estos procesos sirven también para aumentar la eficacia de otros programas en marcha; c) en el caso de obtener resultados positivos mediante la autoobservación sola, se ve la necesidad de introducir procesos de autorrefuerzo o de refuerzo exterior para mantener tales cambios en la conducta; d) por el momento los cambios que se han conseguido mediante la autoobservación en los ambientes escolares, son muy modestos y de corta duración; e) finalmente, parece también que no es necesario que la autoobservación sea exacta para producir cambios deseables en la conducta; sin embargo, este último punto está todavía en vías de estudio como para ofrecer conclusiones firmes al respecto.

¿Acontece lo mismo con los procesos de autoevaluación en el ámbito de la escuela que con los procesos de autoobservación? Los datos de que disponemos actualmente parecen engendrar un cierto pesimismo con relación a la eficacia de la autoevaluación cuando se aplica sola en un programa de tratamiento de problemas académicos o sociales dentro del aula escolar. Quizás los estudios más significativos sean los siguientes:

1) Santogrossi, O'Leary, Romanczyk y Kaufman (1973): estos investigadores sometieron a un grupo de adolescentes con problemas de conducta perturbadora dentro de la escuela a un programa de tratamiento en el que hicieron intervenir los procesos de autoevaluación. En primer lugar les hicieron registrar su conducta con relación a las reglas de la clase, pero tal autoevaluación no produjo cambios significativos en su conducta. Sin embargo, cuando en un segundo momento recibieron refuerzos exteriores por comportarse adecuadamente, i.e., cuando fueron evaluados exteriormente, su conducta perturbadora decreció en un 80%, logro que sólo pudo mantenerse por breve tiempo cuando nuevamente se introdujo la autoevaluación más el autorrefuerzo. Este estudio, como ya lo hemos dicho en otra ocasión, pone de manifiesto que la autoevaluación no es eficaz, como técnica aislada, cuando los sujetos poseen una historia comportamental regida por otras normas o valores, i.e., cuando los criterios o normas que les sirven como base para su autoevaluación les son impuestas y no nacen de su interior; en este caso hablamos de que los sujetos no están motivados interiormente y nos da pie este hecho para deducir que la autoevaluación cobra sentido y, probablemente eficacia - ya lo hemos dicho en otra ocasión - , sólo y cuando existe motivación interior, cuando los criterios conforme a los cuales evaluamos la conducta han sido interiorizados a tal grado que el sujeto los considera suyos. No fue este precisamente el caso de los adolescentes de Santogrossi et al. ya que se trataba de sujetos con historia de mal comportamiento puesto que pertenecían a una escuela de un hospital psiquiátrico. De todo esto se puede deducir también que tanto la autoobservación como la autoevaluación son dos técnicas débiles que necesitan determinados presupuestos sociales de manera que de no existir éstos, se ve la necesidad de recurrir a técnicas más fuertes en donde intervenga un análisis del medio ambiente exterior

e interior que gobierna o determina la conducta.

2) Turkewitz, O'Leary y Ironsmith (1975): como se recordará estos investigadores comprobaron también que la autoevaluación no produjo efectos positivos en la reducción de la conducta perturbadora en niños que presentaban problemas académicos y sociales. Pero cuando el profesor adscribió el refuerzo adecuado a un buen comportamiento, tal conducta perturbadora decreció en un 68%. Sin embargo, esta vez sí se pudo mantener este nivel de buen comportamiento dentro de la clase mediante un sistema combinado de autoevaluación, autorrefuerzo y la obligación de igualar los juicios del profesor ("matching procedure").

3) Finalmente, otros estudios han introducido la autoevaluación formando parte de todo un conjunto de técnicas, como en el caso de los estudios de Bolstad y Johnson (1972), Drabann, Spitalnik y O'Leary (1973). Sin embargo, no podemos obtener conclusiones teóricas referentes a la eficacia de la autoobservación sola en estos estudios porque no se ha analizado separadamente su eficacia.

¿Nos autorizan las conclusiones de estos estudios a afirmar que la autoevaluación no es eficaz para el tratamiento de los problemas académicos y sociales dentro del aula escolar? De ninguna manera. Como en otros estudios referentes al tema del autocontrol de los niños se ha puesto de manifiesto, la autoevaluación tiene también un poder reactivo y aunque probablemente sus efectos no se hayan mostrado duraderos, no quiere decir que no tenga poder de automodificación. Dicho poder se ha manifestado en otras ocasiones sobre todo cuando los criterios no son impuestos desde el exterior sino que nacen desde el interior de los mismos niños en

cuanto que constituyen para ellos metas de comportamiento en el orden social y académico. Lo que puede estar sucediendo en esta ocasión posiblemente sea que no se han realizado todavía estudios sencillos en el ámbito de la escuela y en conductas normales no patológicas, de manera que todavía no hemos explorado el campo concreto del diario acontecer de la vida en la escuela para poder hablar de autorregulación y de eficacia concreta de los procesos de autoevaluación. Si por ejemplo, un niño se convence a sí mismo que tiene que estudiar tantas páginas o solucionar tantos problemas matemáticos antes de ver su programa favorito de televisión, en ese caso pensamos que la autoevaluación cobra una dimensión muy distinta a la que nos han ofrecido los estudios a que hemos hecho referencia.

8.2 Automanipulación de las contingencias de refuerzo.

Generalmente el estudio de la automanipulación de las contingencias de refuerzo, en el contexto de la conducta escolar, se ha hecho a partir de la comparación de la automanipulación y de la heteromanipulación de dichas contingencias. Este procedimiento experimental lógicamente se supone que puede ofrecer datos seguros para extraer conclusiones referentes a la eficacia de una y de otra forma de manipulación. Los estudios más significativos relativos a este campo son los siguientes:

1) Lovitt y Curtiss (1969): estos investigadores estudiaron en dos experimentos las respuestas académicas de un estudiante con problemas, encontrando un aumento del 47% en el promedio de respuestas cuando el mismo estudiante autodeterminó las contingencias. Lovitt y Curtiss pusieron de manifiesto la superioridad sig-

nificativa del hecho de que sea el mismo niño quien automanipule sus propios refuerzos.

2) Bolstad y Johnson (1972): recordemos que estos investigadores trabajaron con tres grupos de niños de primero y segundo grados con mal comportamiento dentro del aula. En su experimento utilizaron varias técnicas siendo una de ellas la propia manipulación de las contingencias en dos de los grupos que denominaron autorregulados. Los resultados pusieron en claro que se produjo un decrecimiento de la conducta agresiva en los tres grupos sin mediar diferencia significativa entre los autorregulados y los que recibieron refuerzo exterior. Este estudio, por consiguiente, vino a dulcificar los primeros hallazgos de Lovitt y Curtiss que atribuían eficacia muy superior a la automanipulación de las contingencias frente a la manipulación exterior de las mismas por parte del profesor.

3) Farnum, Brigham y Johnson (1977): nuevamente estos autores volvieron a comprobar igual eficacia, al estilo del estudio anterior, de la automanipulación de las contingencias y de la manipulación exterior. Sin embargo, los alumnos de quinto grado aumentaron la productividad en la solución de problemas matemáticos cuando trabajaron en la condición experimental de automanipulación de las contingencias y además expresaron siempre su preferencia por la autodeterminación de sus propias contingencias que cuando eran impuestas por el profesor. Este aspecto ha sido muy estudiado por Brigham en diversos estudios posteriores intentando llegar a la misma conclusión. Los estudios a que nos referimos son los siguientes: Brigham (1977); Brigham y Bushell (1973); Brigham y Sherman (1973) y Brigham y Stoerzinger (1976).

4) Glynn (1970): en este estudio el autor utilizó cuatro clases diferentes de niños pertenecientes aproximadamente a 8^a EGB. Un grupo recibió refuerzos por parte del experimentador; otro autodeterminó sus propios refuerzos; en otro fue la suerte la que determinó los refuerzos y, finalmente otro no recibió ningún refuerzo. Los resultados pusieron de manifiesto que durante la etapa de refuerzos y extinción fueron igualmente efectivos los autorrefuerzos y los refuerzos determinados por el experimentador aventajando ambos significativamente a los otros dos grupos. Este estudio también demostró la influencia que puede tener la historia personal de los sujetos con relación a la atribución de los refuerzos de manera que, por ejemplo, los niños mal acostumbrados al uso de los mismos sea por exceso o por defecto, pueden verse influidos por este hecho a la hora de autodeterminar sus propios refuerzos y actuar conforme a las normas autoimpuestas. Es decir, tales niños necesitan un entrenamiento previo antes de implicarlos en un programa de autorregulación en el sentido de automanipular las contingencias porque o bien no saben autodeterminar adecuadamente los refuerzos o se los autoconceden irresponsablemente.

5) Felixbrod y O'Leary (1973, 1974); Frederiksen y Frederiksen (1975): los estudios de estos cuatro autores vinieron a confirmar los resultados, e incluso a ampliarlos, del estudio de Glynn (1970) al comprobar que tanto la automanipulación como la manipulación externa de las consecuencias podía ser igualmente eficaz para producir cambios en la conducta. Sin embargo, una vez más, y concretamente en el estudio de Felixbrod y O'Leary, se encontró una ligera superioridad en los resultados cuando los propios sujetos autodeterminaron sus propias contingencias.

La cuestión de la automanipulación de las contingencias está

muy relacionada con el poder que tienen los sujetos para autodeterminar sus propios objetivos, cuestión que ya hemos estudiado anteriormente. Diversos estudios referentes al campo de las conductas académicas y relacionados con la automanipulación de las contingencias han demostrado que los alumnos tienden a imponerse objetivos fáciles con el fin de obtener mejores y más fáciles recompensas. Sin embargo, cuando exteriormente se han impuesto objetivos más exigentes, se ha conseguido un mayor rendimiento en el campo académico. Razón por la que anteriormente afirmábamos que no obstante tender el individuo por naturaleza a exigirse poco esfuerzo, puede comprometerse en un esfuerzo superior cuando hay alguien que le exija mayor rendimiento siempre que logre motivarlo para ello.

¿Cómo podríamos resumir la situación hodierna relativa a la eficacia de las técnicas de automanipulación de las contingencias? 1) En primer lugar podemos decir que de acuerdo con los datos que poseemos son tan eficaces las técnicas de automanipulación de las contingencias como cuando éstas son determinadas por un sujeto exterior durante el momento de desarrollo del programa; 2) por otra parte, parece claro actualmente que cuando se permite elegir las propias contingencias este hecho puede funcionar como facilitador de la respuesta, aunque de momento tal efecto de facilitación aparezca moderado; 3) en tercer lugar, parece cierto que los modelos de refuerzo exterior que los individuos han vivido durante su historia personal puede tener efectos decisivos a la hora de interpretar la eficacia de la autodeterminación de las contingencias y, 4) la tendencia de los estudiantes a elegir metas u objetivos fáciles para obtener recompensas puede ser alterada mediante entrenamiento adecuado para hacer que auto-seleccionen metas más exigentes. Sin embargo, no está comprobado.

que este hecho produzca mayor rendimiento académico sobre todo en el momento de la extinción.

8.3 Generalización del autocontrol escolar.

Como ya tantas veces hemos indicado a lo largo de estas consideraciones, uno de los problemas mayores que han encontrado los investigadores de la modificación de conducta dentro del aula escolar es el de la generalización de los efectos positivos conseguidos mediante los programas realizados en ambientes controlados; nos referimos a la generalización tanto con relación al tiempo cuanto al lugar ("time generalization and setting generalization"). Esta es la razón por qué muchos investigadores han dedicado mucho su atención a buscar técnicas que ayuden a encontrar esta clase de generalizaciones, como por ejemplo, Kazdin (1975b, 1977); Kazdin y Bootzin (1972, 1973), O'Leary y Drabman (1971), etc. Todos estos autores han puesto su confianza en que el autocontrol es el único medio para poder mantener los resultados positivos logrados mediante un programa, por ejemplo, de fichas.

1) Kaufman y O'Leary (1972): estos dos autores trabajaron con adolescentes problemáticos en cuanto a su conducta social en clase a quienes aplicaron un programa de fichas logrando conseguir que su conducta indeseable socialmente en clase se redujera a un promedio de 82% y a un 78% cuando a los mismos estudiantes se les aplicó un sistema basado principalmente en el coste de respuesta. Tales promedios de comportamiento social lograron mantenerse cuando se entrenó a los mismos sujetos a autoobservar su propio comportamiento y a determinar el número de recompensas que podían recibir de acuerdo con su conducta. Por consiguiente, este estudio puso en evidencia que los métodos de autocontrol son eficaces para el mantenimiento de los efectos positivos en la conducta conseguidos me-

dian te otros programas de control externo.

Estos mismos autores hacen algunas reflexiones en torno al tema que son muy sugerentes para la consideración y enjuiciamiento de la eficacia de la técnica utilizada: a) en primer lugar, la autodeterminación de las contingencias puede haber funcionado como refuerzo y esto hizo que se produjera el mantenimiento de la conducta adquirida; b) en segundo lugar, la consideración, por parte de los sujetos, de que si fallaban en comportarse bien, esto les conduciría a la anterior situación en que era el profesor el que determinaba las contingencias que naturalmente serían inferiores a las autodeterminadas por los sujetos consiguiendo, por tanto, menor refuerzo material; c) en tercer lugar, es posible que durante el desarrollo del programa, i.e., cuando era el profesor el que determinaba la manera y medida de las contingencias, los alumnos hayan adquirido conocimientos que pueden haber actuado posteriormente como reforzadores intrínsecos y, d) en cuarto y último lugar, el mismo hecho de registrar bajos índices de mal comportamiento en clase puede haberse convertido en reforzador intrínseco para los sujetos, hecho que los determinó a seguir comportándose bien tanto por ellos mismos como por los demás.

2) Santogrossi, O'Leary, Romanczyk y Kaufman (1973): estos autores intentaron replicar los resultados del estudio anterior con una población semejante y pudieron confirmar el dato que cuando era el profesor quien determinaba las contingencias a recibir, la conducta inapropiada dentro del aula decrecía en un 80%; sin embargo, cuando se permitía que fueran los propios alumnos quienes determinaran sus propios refuerzos, este porcentaje sólo pudo mantenerse por muy poco tiempo produciéndose el fenómeno de atribuirse altos índices de buen comportamiento por parte de los estudiantes cuando en

realidad se estaban comportando casi a nivel de la línea de base. Frente a este hecho, los investigadores iniciaron un programa en el que obligaron a los estudiantes a igualar sus registros con los de los observadores, pero esto condujo a niveles superiores de mal comportamiento con relación a la línea de base.

¿Cuáles fueron las razones para que se produjeran estos hechos? Los mismos investigadores, con los que están de acuerdo Rosenbaum y Drabman, opinan que existieron al menos dos problemas en esta investigación que vinieron a dar una explicación: a) en primer lugar, se produjo un cambio abrupto con relación al refuerzo que pasó del control por parte de los alumnos a ser controlado nuevamente, aunque de forma parcial, por el profesor y esto no gusta a nadie puesto que en la mentalidad occidental supone una cierta esclavitud; b) en segundo lugar, esto vino a suponer una especie de castigo, que en términos psicológicos de la conducta, es un estímulo aversivo, en cuanto que la magnitud del refuerzo disminuyó porque lógicamente se atribuyeron las contingencias de acuerdo con los registros reales de comportamiento y no como venían haciéndolo indiscriminadamente los propios alumnos, i.e., mediante autoevaluaciones inexactas.

3) Drabman, Spitalnik y O'Leary (1973): estos autores intentaron solucionar los problemas anteriores utilizando los siguientes pasos para transferir la evaluación y el refuerzo de manos del profesor a los propios alumnos: a) en primer lugar los propios alumnos registraron los puntos otorgados por el profesor de acuerdo con su comportamiento en clase; b) en segundo lugar, se otorgaron puntos a los alumnos por igualar los registros de los profesores; c) en tercer lugar, la exigencia de igualar los registros fue poco a poco extinguiéndose en cuatro fases exigiéndose que cada vez menos estudiantes igualaran los registros del profesor; d) en cuarto lugar

fueron los mismos alumnos quienes registraron su conducta y determinaron sus propios refuerzos independientemente del criterio de igualar los registros del profesor. Por consiguiente, este método evitó el cambio abrupto de la manipulación de las contingencias por parte del profesor a los alumnos. Mediante este método, los investigadores consiguieron un aumento del 57% en el rendimiento académico y un decrecimiento del 67% en cuanto a la mala conducta dentro de la clase, efectos que lograron mantenerse durante bastante tiempo.

Estos mismos autores sugieren que existieron varios factores que pudieron influir en el mantenimiento de los efectos positivos de conducta logrados mediante el programa: a) existió, en primer lugar, una alabanza continua por parte del profesor con relación al buen comportamiento académico y social lo cual pudo convertirse en un refuerzo social eficaz; b) en segundo lugar, se comprobó la presencia del refuerzo, mediante reconocimiento social, por parte de los compañeros del grupo que también se convirtió en un refuerzo; c) en tercer lugar, al ser acompañadas las autoevaluaciones exactas de los alumnos con alabanzas del profesor, este hecho pudo adquirir propiedades condicionadas de refuerzo forzando, por consiguiente, la conducta apropiada dentro del aula y, d) en cuarto lugar, la mejora en el rendimiento académico pudo tener propiedades contrarias al mal comportamiento en clase lo cual hace inhibir naturalmente la mala conducta.

4) Turkewitz, O'Leary y Ironsmith (1975): estos investigadores intentaron replicar los resultados del estudio anterior trabajando con niños de una población similar en un programa "doppo scuola" de sistema de fichas, estudio que hemos analizado largamente y en todo detalle en otro lugar. Mediante su estudio pudieron comprobar estos autores que durante el programa de fichas, cuando era el pro-

fesor quien determinaba el número de contingencias a recibir por el buen comportamiento, la mala conducta registró un decrecimiento de un 68% con relación a la línea de base, manteniéndose este nivel cuando la evaluación y la asignación de contingencias pasó del control del profesor al de los alumnos. Estos resultados se mantenían en controles posteriores sin existir ya ninguna especie de refuerzo y siendo el profesor quien asignaba las metas a conseguir. Sin embargo, la conducta de los sujetos de la experimentación no difirió significativamente de la conducta del grupo control por lo que este estudio de Turkewitz et al. viene a dulcificar los resultados optimistas que habían venido adquiriéndose en los estudios anteriores.

5) Glynn y Thomas (1974): Glynn ha sido uno de los investigadores que más ha estudiado el problema del autocontrol dentro del aula. En el estudio a que hacemos referencia aquí, Glynn y Thomas introdujeron un programa de autocontrol para niños de tercer grado a quienes NO les aplicaron previamente un programa de manipulación del refuerzo por parte del profesor. Estos autores pudieron comprobar un aumento del 41%, con relación a la línea de base, en conductas relacionadas con el trabajo escolar (dedicación= "on-task behavior"). En este caso los investigadores introdujeron también un estímulo discriminativo ("cue device") consistente en una carta que especificaba las conductas de dedicación a las tareas escolares requeridas para cada lección con el propósito de eliminar la confusión entre lo que era y no era conducta de dedicación a los deberes escolares ("on-task behavior"). Con este procedimiento se logró un aumento del 79% en tal conducta y además se consiguieron patrones más estables de respuesta en las sucesivas fases de autocontrol. Estos mismos resultados fueron replicados por Thomas (1976) que volvió a demostrar la eficacia de tal procedimiento.

Quizás sea éste uno de los estudios más significativos dentro del campo de la educación de los niños normales porque, como hemos visto, los autores han utilizado un programa neto de autocontrol atreviéndose a ir contracorriente puesto que los resultados anteriores casi siempre habían recurrido previamente al refuerzo exterior trasladándolo poco a poco a manos del propio alumno, de manera que el problema no estaba tanto en si era eficaz o no el autocontrol o la automanipulación de las contingencias para mantener la conducta, sino en el cómo trasladar eficazmente el control de las contingencias del dominio del profesor al de los alumnos. Por otra parte, este estudio se refiere netamente al ámbito escolar y en concreto al aumento de la dedicación a todas las tareas que acontecen dentro de la escuela y que constituyen el trabajo cotidiano de los alumnos. Además se ha visto cómo los alumnos han podido responder positivamente a la idea de ser ellos quienes se autogobiernen en sus propias actividades. Es, por consiguiente, un estudio esperanzador en el campo de la introducción del autocontrol en la vida ordinaria de la escuela y este estudio cumple fielmente con el objetivo que se habían propuesto los primeros que iniciaron los estudios del autocontrol en la escuela que hemos descrito antes.

¿Qué conclusiones podemos obtener de todos estos estudios que nos iluminen en qué situación nos encontramos actualmente con relación a este punto? a) En primer lugar, creemos que podemos afirmar que las destrezas en el autocontrol pueden mantener eficazmente los niveles de conducta logrados mediante programas en donde el control de las contingencias haya estado en manos de los profesores, i.e., haya existido control exterior; sin embargo, debemos aclarar que nos referimos al mantenimiento en el tiempo y que no hablamos de otras especies de generalizaciones que por el momento o no se

han conseguido completamente ("setting generalization") o todavía no se han estudiado; b) en segundo lugar, podemos decir que en el caso de los niños con historial de mal comportamiento dentro de la clase, cuando se da un cambio abrupto de manipulación de las contingencias pasándolas de sus manos a las del profesor, este hecho puede acarrear un empeoramiento en los niveles de mal comportamiento; c) en tercer lugar, cuando se introduce un criterio de igualamiento seguido por una extinción del mismo, puede producir un efecto de "transfer" de control eficaz y sin traumas del dominio de las contingencias por parte del profesor a los alumnos y, d) en cuarto lugar, los refuerzos autocontrolados pueden iniciar y mantener cambios deseables en la conducta en ausencia de refuerzos previamente determinados desde el exterior, al menos con niños normales en clases regulares.

8.4 Autorrefuerzo, coste de respuesta y autocontrol escolar.

De acuerdo con la opinión de Rosenbaum y Drabman, expresada en el artículo a que venimos haciendo referencia, existe gran cantidad de estudios referentes a la autodeterminación de las contingencias por parte de los niños. Sin embargo, no acontece lo mismo con el tema del autocastigo, en donde sólo se puede decir que existen dos estudios centrados en el ámbito de la escuela. Tales estudios son los siguientes:

1) Kaufman y O'Leary (1972): a este estudio hemos hecho referencia ya anteriormente y en él los dos investigadores pudieron comprobar cómo los sujetos del experimento lograron mantener niveles bajos de mala conducta mediante un sistema de refuerzo y coste de respuesta una vez que fueron entrenados para autodeterminar tanto los puntos a otorgarse como los puntos a perder en caso de mal

comportamiento. Sin embargo, conviene hacer la aclaración que el análisis de los efectos de la aplicación del coste de respuesta sólo se hizo durante un período muy corto de tiempo.

2) Humphrey, Karoly y Kirschenbaum (1977): estos tres investigadores estudiaron comparativamente el coste de respuesta autoimpuesto frente a la autorrecompensa en dos grupos de niños pertenecientes a segundo grado. En uno de los grupos se entrenó a los niños a autorrecompensarse contingentemente ante un mejor rendimiento escolar, mientras que en el otro grupo se entrenó a los niños a autoimponerse costes de respuesta contingentemente ante un bajo rendimiento escolar. A este segundo grupo se le entregaron previamente todos los puntos que podía ganar en un día y al mismo tiempo se les instruyó en la forma de ir perdiendo puntos si su rendimiento académico no alcanzaba los criterios establecidos. Los resultados pusieron de manifiesto que ambos procedimientos fueron eficaces para aumentar el rendimiento académico; sin embargo, pudo comprobarse que la técnica de autorrecompensa fue más eficaz que la del coste de respuesta autoimpuesto.

¿Qué podemos concluir de estos estudios? En primer lugar, podemos afirmar con toda prudencia que los métodos autoaversivos, limitándonos al coste de respuesta, son también eficaces en los medios escolares para autorregular la propia conducta social y académica, pero siempre y cuando los niños hayan interiorizado los objetivos a conseguir y no influya decididamente la historia personal en sentido contrario. Por consiguiente, es muy posible que el niño sea capaz de autorregular su propio comportamiento académico sobre todo en situación de tentación, como por ejemplo, "o estudio o juego", "o estudio o veo la televisión", diciéndose a sí mismo: "si no estudio tantas páginas... si no resuelvo tantos

problemas matemáticos... no iré a jugar con mis amigos, no veré tal programa de televisión, etc." Es decir, utilizando costes de respuesta auto-impuestos o autorrecompensas previamente establecidas mediante determinados criterios. En segundo lugar, la conclusión anterior abre las puertas a los llamados contratos de contingencia, otra gran capítulo de técnicas de autocontrol, en donde aparecen claramente designadas las recompensas a conseguir contingentemente ante la ejecución de determinada conducta y los costes de respuesta en caso contrario. A esta técnica nos hemos referido en otros apartados. Finalmente tenemos que decir que todavía no existen datos suficientes para afirmar fidedignamente que es útil y conveniente la introducción del coste de respuesta o de otros procedimientos autoaversivos dentro de la clase. Por el momento sólo sospechamos que pueden ser eficaces, puesto que en principio así lo han demostrado los estudios que hemos analizado, pero lo que no sabemos son sus efectos secundarios en la educación de los niños. En general, repitámoslo, parece ser un procedimiento autorregulativo que se utiliza con frecuencia en el mundo adulto, pero de ahí a que se pueda introducir en el aula es un asunto completamente diferente.

8.5 Autoverbalización y autocontrol escolar.

Como ya hemos descrito en otra parte, las autoinstrucciones verbales son un método muy importante para lograr que el niño controle su conducta hablándose a sí mismo como si lo hiciera otra persona exterior a él. Como este tema lo hemos descrito cuando hablamos del autocontrol de los niños desde el punto de vista de la psicología cognitiva, aquí vamos a reducirnos sólo a presentar algunas críticas al método y algunas conclusiones que pongan de manifiesto cuál es la situación actual de este método con relación al trabajo escolar de los niños.

Las limitaciones que se suelen achacar a estos métodos cuando son aplicados al campo escolar son las siguientes: a) en primer lugar, los altos niveles de autoverbalizaciones exigidos posteriormente al entrenamiento de los niños no correlacionan normalmente con un alto grado en el rendimiento escolar de la lectura, escritura o matemáticas; b) en segundo lugar, es muy difícil enseñar a los niños las respuestas autoinstructivas; c) en tercer lugar, algunos niños de los experimentos realizados con este método autoverbalizaron correctamente y, sin embargo, cometieron equivocaciones al realizar las tareas escolares en cuestión ("target behavior"); d) en cuarto lugar, el tiempo requerido para el entrenamiento en las autoverbalizaciones redujo el tiempo disponible para la práctica de la conducta escolar objeto de estudio y, e) en quinto y último lugar, tampoco en este caso se produjo la generalización de unas conductas a otras parecidas. En síntesis, como decíamos anteriormente, no sabemos si las mismas autoverbalizaciones son necesarias o si se logra lo mismo con métodos más simples como, por ejemplo, perfeccionar el grado de atención al realizar la tarea escolar.

Las conclusiones referentes a este punto que podemos considerar más o menos seguras en el momento actual son las siguientes: 1) ante todo se necesita mayor investigación de este método para determinar los límites de aplicación, si es que es posible, en la escuela; 2) se necesita un análisis separado de los efectos que produce cada paso de las autoinstrucciones verbales; 3) se necesita también estudiar para qué conductas, en qué sitios, para qué poblaciones, las autoinstrucciones son un método adecuado; 4) finalmente, es necesario identificar las variables que pueden proporcionar la generalización de los efectos de las autoinstrucciones. En efecto, como hemos dicho anteriormente, hasta el momento se ha

visto cómo este método de autoverbalización resulta lo suficientemente costoso en tiempo y en esfuerzo como para que sea fácilmente aplicable en el ámbito escolar; sin embargo, no podemos concluir actualmente de forma definitiva que no sea aplicable en la escuela, sino que se necesitan más estudios aplicados a ese ámbito para poder concluir en un sentido u otro. De todas formas, algunos de los pasos de las autoinstrucciones verbales sí que parecen fáciles de aplicar en la escuela, como ya hemos explicado antes; pero esto no confirma que todo el método sea útil y aplicable al estilo de Meichenbaum y Goodman (1971), Robin, Armel y O'Leary (1975), Bornstein y Quevillon (1976), Friedling y O'Leary (1979), Wein y Nelson (1977).

8.6 La generalización en los estudios de autocontrol de conductas escolares.

Si recordamos, al principio de este capítulo explicamos que una de las razones fundamentales que indujo a los estudiosos de la conducta aplicada a la escuela a dar el giro hacia el autocontrol, fue precisamente la constatación de que las técnicas tradicionales de modificación de conducta escolar no solían producir la generalización de los efectos positivos logrados mediante ellas. Ahora bien, ¿podemos afirmar que tal generalización se ha logrado en estos últimos años mediante las técnicas de autocontrol? En otras palabras, ¿se ha conseguido aquel objetivo tan deseado que dio pie al nacimiento de los estudios del autocontrol? La situación actual referente a este tema podríamos describirla de la manera siguiente:

En un estudio que realizaron Drabman, Hammer y Rosenbaum, a nivel de 1979 y cuya publicación estamos aún esperando, los citados autores representan un mapa de posibles generalizaciones en el

campo de las técnicas de modificación del comportamiento que está formado por 15 clases diferentes de generalización de las cuales la experimentación sólo ha logrado conseguir 4 de ellas en el campo de las técnicas de autocontrol y en grados diferentes.

1) En primer lugar, la generalización que mayormente ha sido constatada por los estudios realizados en el campo del autocontrol en la escuela, ha sido el tipo llamado generalización en cuanto al tiempo o "time generalization". Este tipo de generalización hace referencia al hecho de que los cambios logrados mediante los programas de autocontrol permanecen en el tiempo una vez que han terminado aquéllos. Los estudios que han comprobado este tipo de generalización son los siguientes: Glynn (1970), Bolstad y Johnson (1972), Felixbrod y O'Leary (1974), Brownell, Colletti, Ersner-Hershfield, Hershfield y Wilson (1977), Robertson, Simon, Pachman y Drabman (1979).

2) Un segundo tipo de generalización que se ha logrado conseguir es el llamado generalización de lugar o "setting generalization" que hace referencia al hecho de que los efectos positivos de conducta conseguidos mediante técnicas de autocontrol en un sitio determinado, vuelven a repetirse al cambiar de lugar pero estando todavía en activo el programa de autocontrol. Varios son los estudios de autocontrol en la clase que han atestiguado este tipo de generalización, como por ejemplo, Drabman, Spitalnik y O'Leary (1973), Turkewitz, O'Leary y Ironsmith (1975), Robertson, Simon, Pachman y Drabman (1979). Sin embargo, si comparamos los resultados obtenidos con relación a la generalización en el tiempo y la generalización del lugar, podemos decir que ésta segunda clase ha sido verificada en un nivel inferior y de forma más débil.

3) Hay un tercer tipo de generalización que se ha conseguido al menos en uno de los estudios: nos referimos a la generalización en el tiempo y en el lugar conjuntamente o "setting time generalization" que hace referencia a la persistencia de los cambios de conducta en el tiempo y en otro lugar diferente al sitio de experimentación una vez que el programa de autocontrol ha terminado totalmente. El único estudio que ha atestiguado esta clase de generalización es el de Bornstein y Quevillon (1976). Sin embargo, como afirman Rosenbaum y Drabman (1979) en el artículo a que venimos haciendo referencia, tales resultados no han podido ser repetidos mediante el estudio de Friedling y O'Leary (1979), hecho que demuestra la poca consistencia por el momento de las conclusiones del estudio de Bornstein y Quevillon (1976) y que coloca a este tipo de generalización entre los últimos y más débiles que han podido lograrse.

4) El último tipo de generalización que se ha intentado comprobar es el llamado generalización de respuesta o "response generalization" que hace referencia al hecho de que los cambios de conducta conseguidos durante el programa de autocontrol se extienden o afectan positivamente a otras conductas no explícitamente atendidas ("nontarget behaviors"), mientras el programa de autocontrol está todavía en marcha. Los dos estudios que lo han intentado son los de Ballard y Glynn (1975), Robin, Armel y O'Leary (1975); pero desgraciadamente ambos estudios han fallado en su intento por lo que este tipo de generalización, al menos en lo que al autocontrol en la clase se refiere, está todavía en mantillas en espera de poder confirmarse.

8.7 Control exterior y autocontrol escolar.

Una vez que ya hemos examinado los principales estudios referentes al autocontrol en la clase, podemos preguntarnos si realmente los estudios existentes al respecto han investigado el autocontrol, según se suele entender teóricamente, o si tan sólo han estudiado una sombra del mismo hablando metafóricamente. En efecto, como afirman claramente Rosenbaum y Drabman (1979), todos los estudios que han investigado el autocontrol en la clase han introducido variables de control externo antes del programa o mientras éste estaba en marcha. ¿Quiere esto decir que no es posible enseñar el autocontrol aisladamente? O, ¿significa que no es posible que el autocontrol se dé sólo, i.e., independiente del control exterior, ya del medio ya de otras personas?

Teóricamente hablando los autores han venido describiendo y entendiendo el autocontrol como sigue:

"El autorrefuerzo acontece cuando, en medio de una relativa ausencia de las influencias de control externo, el individuo tiene completo control sobre los refuerzos disponibles y libremente se impone ciertas contingencias para la autoadministración de los estímulos reforzadores" (Rosenbaum y Drabman, 1979, pp. 478-479).

De esta manera lo entiende Jones, Nelson y Kazdin (1977). Pero como podemos ver, los autores se refieren directamente al autorrefuerzo, que posiblemente viene a ser el elemento sustancial de los procesos autorregulativos ya que en él el individuo se encuentra ante una tentación a vencer, y la dirección del autorrefuerzo de-

pende de una autoevaluación correcta y de un dominio de sí mismo de manera que el individuo se encuentra ante el riesgo de perder el enseñoramiento de sí mismo y depender de factores controlantes extrínsecos. Por esto hablar de autorrefuerzo es hablar de autocontrol. Notemos también cómo los autores hacen alusión a que el autorrefuerzo se da "en medio de una relativa ausencia de las influencias de control externo", afirmación que nos da pie a pensar que no es posible la total independencia del medio en que vive el hombre para ejercer su propio autodomínio; pero esto de ninguna manera rebaja la concepción del autocontrol que es considerado como aquella conducta bajo el dominio completo del hombre a pesar de que relativamente dependa de fuerzas exteriores.

Esta misma manera de ver las cosas viene confirmada por la opinión de Morgan y Bass (1973):

"Es por consiguiente crucial que el sujeto entienda y crea que verdaderamente tiene completo control sobre todas las contingencias y puede, si lo desea, cometer fraude o recompensarse en cualquier momento sin acarrear ninguna consecuencia externa contingente ya de naturaleza reforzadora o de castigo" (Rosenbaum y Drabman, 1979, p. 479).

Por lo tanto, podemos ver cómo en la opinión de estos autores la concepción del autocontrol es todavía más radical que la expresada por Jones, Nelson y Kazdin en la que aparece la puerta abierta hacia el control exterior. Si consideramos la cuestión desde un punto de vista teórico, creemos que la segunda opinión parece ajustarse más estrictamente a lo que debería ser el autocontrol; sin embargo, si lo consideramos desde un punto de vista teórico-

práctico, la primera opinión nos parece la más justa por ser más realista.

Ahora bien, esta concepción teórica del autocontrol, que coincide en líneas generales con otras maneras de concebirlo en otras corrientes psicológicas, está en disparidad con casi toda la investigación del autocontrol referida al campo de la conducta escolar. En casi todos los estudios realizados hasta el momento está superabundantemente presente el control externo, sobre todo cuando nos referimos al momento clave del autocontrol, como el proceso del autorrefuerzo. Esto, en opinión de Rosenbaum y Drabman (1979) conduce a la conclusión de que hasta el momento el llamado autocontrol de la conducta escolar no ha sido demostrado.

¿En qué manera ha estado presente el control exterior en los estudios de autocontrol referentes al tema de la conducta en el aula? 1) Una forma ha sido la de introducir la autodeterminación de las contingencias sólo a continuación de un período de determinación exterior de las mismas. De esta manera hanprocedido los siguientes estudios:

- a) Bolstad y Johnson, 1972;
- b) Drabman, Spitalnik y O'Leary, 1973;
- c) Frederiksen y Frederiksen, 1975;
- d) Glynn, Thomas y Shee, 1973;
- e) Kaufman y O'Leary, 1972;
- f) Lovitt y Curtiss, 1969;
- g) Robertson, Simon, Pachman y Drabman, 1979;
- h) Santogrossi, O'Leary, Romanczyk y Kaufman, 1973;
- i) Turkewitz, O'Leary y Ironsmith, 1975;
- j) Farnum, Brigham y Johnson, 1977.

2) Otra de las formas de presencia del control exterior en los

estudios del autocontrol ha sido la exigencia a los sujetos de igualar las autoobservaciones de la conducta propia con las del profesor o de un observador especialmente preparado para el caso. Así han procedido, por ejemplo, Bolstad y Johnson (1972), Drabman, Spitalnik y O'Leary (1973), Robertson, Simon, Pachman y Drabman, (1979), Santogrossi, O'Leary y Ironsmith (1975), Turkewitz, O'Leary y Ironsmith (1975).

3) Una tercera forma en que ha estado presente el control exterior ha sido el hecho de que el experimentador o el profesor se ha servido de la alabanza exterior para las conductas apropiadas del sujeto y de la ignorancia cuando sus conductas acontecían al contrario. Los estudios que han utilizado este método de control externo han sido los de Broden, Hall y Mitts (1971), Drabman, Spitalnik y O'Leary (1973), Santogrossi, O'Leary, Romanczyk y Kaufman (1973), Turkewitz, O'Leary y Ironsmith (1975).

4) Finalmente otras formas de control externo se pueden deducir de la limitación de puntos o recompensas que los alumnos pueden autoconcederse, de la determinación de las reglas que especifican cómo hay que aplicar las contingencias de la administración de los refuerzos, de los chequeos sobre las conductas de los estudiantes, de la especificación y de la presentación de estímulos discriminativos para las conductas deseables.

Por consiguiente, podemos concluir junto con Rosenbaum y Drabman (1979), que tan sólo una parte débil del autocontrol ha sido demostrado dentro del aula, que es aquello a lo que anteriormente nos referíamos como una sombra del autocontrol. Y como dicen los mismos autores, hasta el momento ningún estudio ha comprobado que se pueda mantener una conducta adecuada permitiendo a los

alumnos apropiarse de los refuerzos cuando, donde y como ellos deseen. Es decir, en el hecho real de la vida, la presencia del control externo se hace precisa y quizás más cuando tal autocontrol está en vías de formación. Por esto se explica que Kazdin (1975) se haya referido a este problema explicando que se podía resolver teóricamente considerando el autocontrol un asunto de grado en donde el control externo es mínimo o intermitente (cfr. Kazdin, 1975a, p. 207, citado por Rosenbaum y Drabamn, 1979, p. 479).

8.8 Autocontrol escolar. Problemas ético-prácticos.

Los diseños experimentales que más se han utilizado en el campo del estudio del autocontrol en el aula escolar son, por un lado, comparar las conductas de un mismo sujeto antes y después del tratamiento haciéndolo regresar a la línea de base ("within subject reversal design" = ABAB) y, por otro lado, comparar la conducta entre sujetos utilizando constantemente el llamado grupo control ("between-subjects design").

Pero el uso del diseño reversivo suscita serios problemas prácticos y éticos cuando se utiliza en el campo escolar, aunque sea un diseño que produzca probados y serios frutos científicos. Los problemas surgen de la consideración de que en el campo escolar es dudosamente ético, y ciertamente inconveniente desde la práctica, que a un grupo de alumnos, pongamos por caso, con problemas de mal comportamiento en la clase o con problemas de hiperactividad o impulsividad, se les haga volver al estado inicial de su conducta cuando ya han logrado autodominar su problema conductual. Los experimentadores encuentran inmediatamente una oposición a efectuar esta regresión por parte de los profesores ya que a éstos no les resulta nada práctico un tal procedimiento aunque

con ello la ciencia pierda objetividad y comprobación de los efectos positivos conseguidos. El problema ético surge de la consideración en primer lugar de la propia fragilidad humana, característica que impide éticamente volver a poner al hombre en situaciones de peligro una vez que este mismo hombre ha conseguido un bien porque estaría muy expuesto a perder lo conquistado. Ahora bien, en el caso de los adultos tal exposición a perder el bien conquistado puede ser aceptada por la misma persona y en tal circunstancia, aunque el problema ético sigue existiendo, sin embargo podemos contemplar una atenuación del mismo por la intervención de la voluntad que acepta el riesgo; pero no sucede lo mismo en el caso de los niños que no son capaces de tomar estas decisiones en vistas a un bien superior sino que están a merced del juego de voluntades de los adultos, de manera que en su caso, el problema ético del uso del diseño regresivo resulta ser altamente antiético aunque, como hemos dicho, sea muy bueno para la ciencia. Recordemos aquella frase de que no hay que hacer ciencia pasando por las lágrimas de los niños. En esta cuestión está implicada en último término, la violación del principio de que el fin no justifica los medios. En segundo lugar, y muy relacionado con lo anterior, el problema ético surge de la consideración de los propios derechos humanos en cuanto que la persona que mediante su esfuerzo ha logrado conquistar un bien tiene derecho a conservarlo de manera que sería una violencia de su propia dignidad el obligarla a regresar al estado de indigencia o de mal anterior. Y en este caso no es válida la razón de invocar el servicio que tal sacrificio puede prestar a muchos otros hombres ya que, como dijimos antes, el fin no justifica los medios, ni tampoco es justo que muera un hombre para el bien del pueblo. Reconocemos y aceptamos que el hombre es social por naturaleza, que se debe a los otros hombres y que se hace con ellos; pero también hay que reconocer que es un

ser individual no completamente supeditado a la colectividad.
Hablar de hombres no es hablar de animales sociales.

Estas consideraciones son las que hacen que muchas veces la ciencia sea antiética aunque aporte muchos bienes a la humanidad y ello nos obliga a huir de una concepción adoradora de la ciencia en cuanto tal, sobre todo en el campo de la psicología y de la pedagogía. Estos problemas vuelven a repetirse al considerar las cuestiones de medición en el campo del diagnóstico psicológico y pedagógico.

¿Quiere esto decir que hay que abandonar la ciencia experimental y buscar nuevos métodos de enfrentamiento y desvelamiento de la realidad? Sí y no, porque por una parte, no tenemos por qué pensar que todos los métodos de la ciencia sean per se antiéticos ya que existen muchos que no lo son; pero, por otra parte, nos vemos constantemente en la obligación de buscar nuevos modos más respetuosos y dignos de acercamiento a la interpretación de la realidad humana, ese misterio que no podemos tratar como si fuese una simple cosa.

En cuanto a los diseños que utilizan el grupo control, pensamos que su situación con relación a la ética es menos problemática, pero sin dejar de existir el problema. En efecto, no parece evidente el que exista una manipulación de los sujetos como en el caso anterior, ni una estricta violación de los derechos humanos ya que aquellos grupos de sujetos que participan de los beneficios de un programa de autocontrol lo hacen todavía a prueba de que pueda resultar bien o mal. Es decir, la humanidad todavía no posee definitivamente esos bienes, sino que está a la búsqueda de ellos de manera que la privación impuesta a los sujetos parti-

cipantes del grupo control no parece injusta como sería en el caso contrario. En este sentido hay un asomo de un problema ético, pero probablemente donde aparezca nuevamente el problema crítico para este diseño sea en la consideración de qué derechos tienen los adultos de utilizar niños para tales experimentos, niños que muy probablemente se verán en situación desventajosa con relación a sus compañeros que han participado en el programa. La dificultad ética planteada evidentemente tiene muchas salidas, puesto que el hecho de servirse de niños no es en sí inmoral, sino que lo antieético depende del cómo, en qué y para qué se utilicen; además siempre queda el recurso de decir que tales niños podrán participar de tales bienes una vez que hayan sido definitivamente conquistados.

8.9 Conclusiones generales.

Una primera conclusión muy importante que podemos extraer de todos los estudios que hemos citado es que parece estar demostrado que es posible enseñar a los estudiantes los procesos de autocontrol, como son, el aprendizaje de la autoobservación, la autoevaluación y el autorrefuerzo y además son capaces de aprender a darse órdenes verbales.

Una segunda conclusión general se refiere a que pareciera estar establecidos los pasos posibles a dar con el fin de potenciar la efectividad del autocontrol dentro del aula de clase. Tales pasos serían los siguientes: 1) enseñar a los estudiantes los procedimientos de autoobservación; 2) plantearse la cuestión de si la exactitud en la observación influye en la eficiencia del entrenamiento en el autocontrol. Para esto naturalmente se necesitan todavía más investigaciones porque los datos que se poseen actual-

mente no dicen nada seguro; sin embargo, como ya hemos concluido en otra ocasión, podemos afirmar que parece ser que no es necesaria tal exactitud ya que han existido estudios que han conseguido cambios positivos en la conducta aun existiendo auto-observaciones inexactas. Para actuar con prudencia de cara a los alumnos, sería conveniente exigirles que en los primeros momentos de autoobservación intenten igualar sus observaciones con las del profesor, procedimiento que lentamente habría que ir haciendo desaparecer; 3) una vez establecido el proceso de autoobservación, se pueden introducir contingencias administradas exteriormente para potenciar la conducta deseable; 4) este control de las contingencias se ha de pasar el dominio de los alumnos; 5) al mismo tiempo que se introducen las contingencias se puede enseñar a los alumnos a darse autoinstrucciones verbales para guiar su conducta y a saber alabar su propio comportamiento y, 6) una vez que los alumnos están controlando su propia conducta académica y social se pueden ir quitando lentamente las contingencias.

En opinión de Rosenbaum y Drabman (1979), tal procedimiento permitiría maximar la probabilidad de mantenimiento y de generalización. Sin embargo, nosotros no estamos seguros de ello porque, en primer lugar, los pasos descritos anteriormente pecan de vaguedad e imprecisión que hacen de esos pasos un método muy poco convincente de la eficacia del entrenamiento en el autocontrol en la escuela. En segundo lugar, en tal síntesis no aparece por ningún lado la referencia a procesos claves y críticos como enseñar a los alumnos a autodeterminar las metas y objetivos de comportamiento, tampoco aparece un entrenamiento explícito en la autoevaluación, proceso íntimamente ligado con la formulación de los objetivos. Esto, a no ser que los autores lo incluyan implícitamente en los procesos genéricos de autoobservación, es un fallo

muy importante dentro de los procesos de enseñanza a los alumnos. En tercer lugar, y muy relacionado con lo anterior, si pretendemos señalar unos pasos a seguir en el proceso de entrenamiento general de autocontrol de conductas dentro del aula, tales pasos deben ser lo suficientemente lógicos y claros, es decir, lo suficientemente didácticos, para que cualquier maestro que intente aplicarlos tenga una mínima garantía de éxito o al menos sea capaz de descubrir los fallos que ha cometido, en caso de fracaso, refiriéndose a un paso concreto mal efectuado. Tenemos que hablar, por consiguiente, también de ambigüedades didácticas de tales pasos. En el siguiente capítulo nosotros presentaremos otra formulación de los pasos a seguir dentro del aula para el establecimiento del autocontrol de la conducta académica y social intentando superar las críticas que hemos hecho. Sin embargo, el plan que hemos descrito puede quedar justificado por el hecho de que todavía los mismos estudios experimentales no han podido consolidar firmemente un plan de entrenamiento seguro de autocontrol para los estudiantes siendo lo máximo a que se ha llegado experimentalmente, a trasladar con cierta seguridad el control de las contingencias de manos del profesor al dominio de los alumnos, pero un plan definitivo que encierre todos los procesos de autocontrol parece todavía no existir; lo que sí hay son intentos de los educadores por plasmar estos conocimientos en la escuela, pero no poseemos informes de su efectividad comprobada.

Finalmente, una última conclusión un poco pesimista, se refiere al hecho de que el autocontrol nació fundamentalmente con la intención de generalizar o mantener en el tiempo y en el espacio principalmente, los logros conseguidos mediante otros programas tradicionales de modificación de comportamiento aplicados a la escuela; nació también con la ilusión de liberar a los profesores

o maestros de la enojosa, agotadora y superflua tarea de estar vigilando a los alumnos para que se porten bien y hagan sus tareas, permitiéndoles dedicarse más tiempo a su verdadera misión consistente en la educación de los estudiantes en el ámbito social y académico. Sin embargo, como afirman bien Rosenbaum y Drabman (1979), los estudios que hemos analizado sólo nos han aportado datos anecdóticos referentes a las implicaciones educacionales de los estudios del autocontrol. Esto quiere decir que tales estudios todavía están en mantillas y que se necesitan aún muchos trabajos para poder establecer los procesos de autorregulación y autocontrol dentro del aula y con un gran espectro de conductas académicas y sociales. Tales estudios deberán tener como fin no sólo solucionar un problema de autocontrol momentáneo o pasajero, sin que han de tender a enseñar a los estudiantes hábitos de autorregulación de aplicación generalizada no sólo en el ámbito de la escuela sino también en la familia y sobre todo en la calle, puesto que es aquí principalmente donde los niños, adolescentes y jóvenes pasan la mayor parte de su tiempo mientras se está formando el autocontrol. Por consiguiente, los estudios futuros del autocontrol de la conducta dentro del aula deberán cuidar las influencias y persistencias del entrenamiento en el autocontrol que pueden acontecer de un año para otro, la persistencia de los procesos de autorregulación en el período estival o de vacaciones cuando el niño abandona sus tareas escolares, deberán ocuparse de las repercusiones que tiene tal entrenamiento en los estudiantes en su vida familiar y callejera para comprobar si es posible la generalización de tarea, etc.

210

CAPITULO NOVENO

LA ENSEÑANZA DE LA AUTORREGULACION EN LA ESCUELA

CAPITULO 9. LA ENSEÑANZA DE LA AUTORREGULACION EN LA ESCUELA

"The purpose of self-control training in the classroom should be to enable students to manage as much of their own education as possible and to enable the teacher to devote time to teaching and supervising students' work without having to control disruptive behavior or to provide incentives constantly for academic performance".

(Rosenbaum y Drabman, 1979, p.479).

Después de haber presentado todo un cúmulo de investigaciones referentes al autocontrol de la conducta de los niños, desde varios puntos de vista teóricos y en varios campos de la vida infantil, llegamos a un punto práctico referente al tema de la autorregulación y educación: ¿cómo enseñar la autorregulación y el autocontrol a las jóvenes generaciones? ¿Cómo hacer cristalizar en la práctica los resultados positivos de las investigaciones estudiadas? En efecto, parece ya demostrado que la autorregulación y, más en concreto, el autocontrol, es enseñable; pero casi nadie se ha planteado la cuestión concreta acerca de cuáles métodos son más eficaces para conseguir que las jóvenes generaciones alcancen rápida y lo más perfectamente posible, el autocontrol y dirección de sus propias vidas.

Antes de intentar dar una respuesta referente a la posible metodología del autocontrol, es necesario volver a hacer hincapié en un hecho de naturaleza didáctica consistente en que es superfluo hablar de métodos sin determinación previa de los objetivos. Concretamente en el campo del autocontrol, tales objetivos deberían constituir la razón de ser y el fin del mismo autocontrol. En efecto, los objetivos a conseguir que marcan el norte y explican los proce-

Los de autocontrol vienen siendo aquellos VALORES vigentes en la sociedad en que viven los sujetos en formación, de manera que los criterios, objetivos o metas que el individuo se autoimpone^{pone} tienen que estar en relación más o menos directa con los valores vigentes en su medio que son considerados como buenos. Estos objetivos, una vez interiorizados y aceptados, son los que permiten poner en marcha los procesos de autoevaluación y autorrefuerzo o autocastigo, ya externo o interno.

Vistas las cosas desde esta perspectiva, el individuo en formación se encuentra limitado por el mundo de valores de la sociedad adulta, de manera que autorregularse quiere decir alcanzar una meta considerada como valor para vivir conforme a los patrones de la conducta adecuados, de modo que si se produce el hecho de la existencia de individuos reacios a vivir de esa manera, se recurre a la enseñanza de las técnicas autorregulativas positivas o negativas. Es decir, al educando sólo le queda adaptarse, integrarse y normalizarse. Sin embargo, casi siempre se ha atribuido a la educación un papel transformador junto al de conservador y perpetuador del status quo; mediante aquél se abre una posibilidad a la creatividad o adaptación transformadora y enriquecedora del mundo de valores sociales de los adultos. Es ésta la puerta que nos permite interpretar de modo muy distinto al estadístico, conceptos como normalidad y adaptación y que en el campo concreto de la autorregulación puede permitir hacer auténtica la realidad de la autodeterminación de las metas, criterios u objetivos que en esencia exigen la ejecución de un acto de libertad mediante el cual el individuo conduce su propia vida de acuerdo con lo que él cree lo mejor. Una vez más, como vemos, nos encontramos con la eterna dialéctica individuo-sociedad, valores absolutos-valores relativos, moral objetiva - moral subjetiva, ya que por una parte la autorregulación exige libertad y responsabilidad para ser

llevada a efecto por el individuo y por otra es interpretada desde el punto de vista de la sociedad como medio para vivir conforme a unos valores considerados como buenos. En el primer caso, el individuo se supone que elige un modo de vida peculiar y en el segundo se le impone tal modo de vida.

En consecuencia, sólo si consideramos el papel transformador de la escuela podemos encontrar plena justificación para la enseñanza de las técnicas de autorregulación mediante las cuales intentaremos forjar o autoforjar al individuo para que sepa actuar lúcidamente conforme a un mundo de valores sociales objetivamente válidos y para que sepa ir contra corriente de determinadas formas espúreas de vida del mundo de los adultos autocontrolándose.

No es nuestro cometido hacer un estudio detallado de los objetivos de comportamiento o valores del mundo social adulto; pero sí hemos querido hacer constar el hecho de que la metodología de la autorregulación no tiene sentido si no se encuadra en el contexto de aquéllos. Otros estudios se han encargado o están constantemente estudiando la determinación de los valores que rigen nuestra sociedad, de modo que nosotros pasaremos de inmediato a tratar la cuestión de cómo puede hacerse realidad el autocontrol en la escuela.

Al intentar aplicar el autocontrol en la escuela, es conveniente que caigamos en la cuenta del hecho de que normalmente la educación escolar ha estado muy sesgada hacia los aspectos cognitivos. En efecto, el curriculum escolar está constituido por áreas de expresión lingüística, matemática, plástica y dinámica, áreas de experiencia social, natural y religiosa. Sin embargo, y a pesar de que haya áreas de experiencia, el acontecer cotidiano de las

cosas nos demuestra que tales áreas se reducen a nociones y conocimientos. Queremos decir, en síntesis, que todos los aspectos de convivencia social, relaciones interpersonales, conductas sociales, no entran de lleno y con personalidad propia, en los programas escolares, de manera que la educación social se abandona a la influencia difusa del medio ambiente escolar o se supone que la da la familia de forma inintencional. Ahora bien, si como hemos visto, existe una dialéctica constante entre individuo y sociedad, no podemos ignorar el campo del comportamiento social ya que es aquí donde probablemente se genera la armonía o conflictividad definitiva entre el sujeto y su grupo. Dedicarse a la educación cognitiva con exclusividad, es un gran defecto que viene arrastrando la escuela desde hace mucho tiempo y que hoy se está revelando pernicioso.

Por consiguiente, la enseñanza del autocontrol no puede encerrarse en los límites de los objetivos de conocimiento sino que se ve obligada a considerar, y quizás principalmente, los objetivos de comportamiento social. Por otra parte, es en el comportamiento social donde más cabe hablar de autocontrol por tener dimensiones "pulsionales", emotivas y afectivo-pasionales, que acercan al hombre al reino animal y que por tanto necesitan más del autodomínio, autogobierno y enseñoreamiento del hombre sobre sí mismo. Más aún, los comportamientos sociales tienen incidencia muy importante en los procesos cognitivos ya que muchas veces éstos dependen en su buen funcionamiento del equilibrio y armonía de aquéllos. Por lo tanto, se ve justificado que la autorregulación, y sobre todo el autocontrol, haya centrado su atención en las conductas sociales, sin descuidar las cognitivas lo que también debemos tener en cuenta a la hora de aplicarlos a la escuela.

9.1 Autorregulación en la escuela.

Si enfocamos esta cuestión de modo general, parece que podríamos hablar de que existen dos maneras de enseñar la autorregulación en la escuela; una será utilizando proyectos o programas que abarquen a todos los alumnos del aula, programas destinados a que los alumnos aprendan las destrezas necesarias para poner en funcionamiento el autocontrol en conductas académicas y sociales; otra sería utilizar proyectos mediante los cuales se traslade poco a poco el control que ejerce el profesor a los mismos alumnos sobre todo para mantener aquellos cambios de conducta conseguidos mediante influencia y control del profesor. Técnicamente hablando, la diferencia entre ambos procedimientos nacería del hecho de que la primera forma enseñaría a los alumnos directamente el dominio de los actos que inciden en los procesos autorregulativos como son por ejemplo, aprender a autodeterminar metas, criterios u objetivos, aprender a autoobservarse, a analizar los antecedentes y consecuencias de su conducta, a autorreforzarse, etc. La segunda forma, en cambio, presupondría la aplicación previa de programas de modificación de conducta tradicionales, por ejemplo, un programa de fichas ("token economy"), para poder iniciar un cambio en la aplicación de las técnicas que vaya desde el profesor, que poco a poco va desapareciendo, hacia los mismos alumnos que se convierten en protagonistas de su propia historia sea para conservar cambios conseguidos mediante los programas iniciales, sea para enfrentar nuevos problemas u objetivos de conducta, todo esto basándonos en la suposición teórica de que los alumnos han aprendido por imitación.

9.1.1 Procesos de autorregulación a enseñar.

Dentro del primer enfoque, nos encontramos con que es impres-

cindible enseñar a los alumnos a autodeterminar metas u objetivos y posteriormente a autoobservarse y autorrecompensarse adecuadamente.

9.1.1.1 Autodeterminar metas, criterios u objetivos.

Esta cuestión ya la hemos estudiado anteriormente refiriéndonos a la compleja problemática que plantea en nuestros días. Entonces hemos hecho hincapié en el deseo de intentar enseñar a los alumnos a que sean ellos mismos quienes señalen sus propios objetivos a conseguir en el campo académico y social; también nos referimos al hecho de lo complicado y problemático que es ésta enseñanza porque, por una parte, los individuos tienden normalmente a señalarse metas fáciles y, por otras, influye en ellos la ignorancia o falta de experiencia, de manera que aún actuando con sinceridad, sin intención de engaño, hay quienes se imponen metas irrealizables o demasiado fáciles, que en ninguno de los casos hacen posible el logro de los objetivos adecuados de un programa, sobre todo cuando se trata de un programa de conocimientos básicos y suficientes para ser promocionado a niveles de enseñanza superior o para el desempeño responsable de una profesión cara a la comunidad social.

Mantenemos y creemos en el postulado psicológico de que es más útil, eficaz y fructífero, el que los sujetos discentes marquen sus propias metas a conseguir; estamos convencidos de que la motivación interna que reviste esta clase de actos destinados a conseguir tales metas explica y justifica la eficacia de la autodeterminación de los objetivos. Pero esto sólo lo mantenemos desde un punto de vista teórico pero no práctico, porque en el acontecer de las cosas en la educación, la gran mayoría de los sujetos

necesitan de alguien con más sabiduría que les abra caminos nuevos e ilumine nuevos objetivos para ir lentamente recorriendo un "camino de perfección". Pensar de otra manera a priori, sería para nosotros creer en un poder innato de la inteligencia que no se da en los seres humanos, por el contrario, ésta se va desarrollando lentamente entre muchas limitaciones con la ayuda imprescindible de los otros.

A pesar de todo, también creemos en la posibilidad del hombre sobre todo a partir de cierta edad evolutiva, de autodeterminar, en la medida de lo posible, sus propias metas y ciertamente este hecho es más fácil de admitir en la madurez humana e incluso se considera signo de madurez e independencia. Por consiguiente, creemos que se puede ir enseñando a los educandos cómo determinar poco a poco metas propias de comportamiento académico y social aunque sea siempre dentro del margen de los valores y normas preestablecidas. Mas como nuestro propósito no es seguir actuando en educación empíricamente, por esta razón propusimos antes un modelo de investigación para asegurarnos de que el procedimiento de autodeterminación de las metas es eficaz y necesario, modelo que por haberlo descrito antes no entraremos en él.

A pesar de todo, y mientras que contamos con datos comprobados, podríamos empezar enseñando poco a poco a nuestros alumnos a interiorizar o hacer suyos los objetivos o metas previamente señaladas por el profesor utilizando para ello técnicas de discusión de grupos en donde se analice la significación semántica de los objetivos propuestos y su significación formativa, su utilidad y necesidad para los mismos sujetos dejando abiertas las puertas para modificar, reformar, rechazar o aumentar tales objetivos, en cuanto a su formulación o contenido significativo. Esto, por su-

puesto, supone en el educador actividades previas de formulación de objetivos y la toma de actitudes de guía, apertura y diálogo personal como también el cultivo de las mismas en los educandos junto con la aceptación de la responsabilidad en su propia educación. Es decir, supone también un cambio en la impostación del problema educativo. Esto lógicamente debe abarcar campos de comportamiento académico, social y afectivo; pero quizás sea más fácil comenzar por lo académico. Creemos que de esta manera, los individuos pueden ir lentamente consiguiendo las destrezas indispensables para que cuando lleguen a un determinado momento de la vida en que adquieran una independencia, sepan actuar con eficacia en la determinación de sus propias metas, i.e., de lo que deben ser o del proyecto de su vida.

Otro de los aspectos que es necesario enseñar a los educandos, en este contexto, consiste en entrenar a los niños en el conocimiento de la determinación de las metas puesto que muchas veces es fácil que se autoimpongan metas idealistas y muy generalizadas. Por consiguiente, es necesario enseñarles a concretar los objetivos de comportamiento y a formularlos de manera que exista una concordancia entre lo que se proponen conseguir y las propias capacidades y posibilidades. He aquí, a nuestro parecer, un campo precioso de formación para el educador que debe ir ayudando y guiando poco a poco a los individuos a tener un sentido de la realidad más equilibrado. Otro campo que se le ofrece al educador radica en el hecho de motivar a aquellos sujetos que se autoimponen metas demasiado bajas a que levanten la mira y se autoexijan más para rendir adecuadamente a sus capacidades. Es éste un ejercicio de autoesfuerzo y autodominio que probablemente está en la base de todo autocontrol.

9.1.1.2 Enseñar a autoobservarse.

Otro de los procesos básicos del autocontrol consiste en la autoobservación, proceso que exige como condición indispensable la atención selectiva a determinadas conductas en marcha una vez que se han determinado los objetivos. Tal proceso necesita de enseñanza y entrenamiento porque normalmente nos acontece que no somos conscientes de la mayoría de las cosas que hacemos, ni de los estímulos que las provocan, ni de las consecuencias que acarrearán. Por regla general sólo tenemos conciencia global de los acontecimientos, pero no sabemos detenernos en el análisis de sus causas ni de sus efectos. Mas si esto acontece en el mundo de los adultos todavía es más señalado su acontecer en el mundo infantil. En efecto, cuántas veces un mal comportamiento de los niños dentro del aula pasa desapercibido para ellos o, al menos, no le conceden tanta importancia como le otorga el profesor.

Por consiguiente, un objetivo formativo en vistas a preparar para el ejercicio del autocontrol consiste en lograr que los educandos tomen conciencia de su propio comportamiento social, progreso académico o retraso. Si no se logra tal objetivo, es lógicamente imposible que el individuo llegue a establecer cambios en su conducta por su propia cuenta, i.e., llegue a actuar autorreguladamente, pudiendo a lo sumo cambiar en su manera de comportarse porque así se lo mandan sus padres o sus profesores, pero sin entender o aceptar interiormente la razón de tal cambio.

La autoobservación es, pues, un modo fácil, simple y sistemático de ir tomando conciencia de las propias acciones para poder introducir cambios aceptados comparativamente a los objetivos propuestos y a la manera real de comportarse. Tal proceso suele tener

cuatro pasos fundamentales que de cara a la enseñanza se convierten en otros tantos objetivos específicos: a) seleccionar conductas concretas a observar; b) observar cuándo y cómo ocurren; c) planificar una estrategia para intentar cambios cuando tales comportamientos son inadecuados y, d) medir el progreso en el logro de tales cambios intencionales. Como se puede observar, en los cuatro pasos hay un telón de fondo que sirve de base de comparación para el comportamiento real, a saber, los criterios o metas a las que debe ajustarse el comportamiento e interviene también otro proceso que es el de autoevaluación.

Por consiguiente, el proceso de autoobservación, globalmente considerado, es un fenómeno complejo destinado en último término a la vigilancia de la buena marcha de la conducta destinada al logro de objetivos muy específicos. Por lo tanto, normalmente no puede darse autoobservación sin autoevaluación y ésta no puede tener lugar, sobre todo si se desea que sea objetiva, sin una base de datos objetivos registrados y no sólo sospechados. Es decir, lo primero que debe aportar el proceso de la autoobservación es un conjunto de datos sobre una conducta concreta que permita al individuo hacer una comparación objetiva con los criterios previamente establecidos y actuar en consecuencia en un sentido o en otro.

De cara a la enseñanza de este proceso complejo es pues necesario ir entrenando a los individuos en cada una de las partes que lo forman.

A) Seleccionar un comportamiento a observar.

En primer lugar es necesario ejercitar a los alumnos a que

delimiten un comportamiento a observar tanto para reducir su frecuencia por ser inconveniente, como para aumentar su frecuencia o hacerlo presente en el repertorio de conductas del individuo por su especial importancia para la vida social y académica del educando. Pero aunque parezca tarea fácil enseñar a seleccionar un comportamiento para observarlo, no lo es tanto, ya que suele acontecer que los individuos elijan conductas ambiguas o sin límites precisos que hace imposible una autoobservación de las mismas. Por lo tanto, la conducta elegida ha de cumplir los siguientes criterios que los educandos han de conocer: 1) la conducta ha de ser observable, lo cual no quiere decir que sea exterior puesto que también conductas psico-fisiológicas internas son observables; lo que exigimos es, pues, la característica de observabilidad no la de que sea exterior; 2) ha de poder contabilizarse ya mediante su frecuencia si es discontinua o su duración, si es continua y, 3) ha de poder medirse o examinar y determinar su cuantía (longitud, extensión, volumen).

Por lo que se refiere a la elección de la conducta a observar o "target behavior", y de cara a la enseñanza del autocontrol, es indispensable que sea el propio alumno el que la elija y que no sea el profesor porque el niño ha de aprender a ser el sujeto agente de su propia vida; además, si se procede de esta manera, hay garantía de la existencia de motivación interior para el cambio, característica esencial que en el apartado anterior exigíamos para el autocontrol. De lo contrario, se corre el riesgo de que la autoobservación no se lleve a cabo, ni se produzca cambio alguno puesto que no existe interés.

Una vez que ya se ha logrado identificar y delimitar una conducta, es conveniente cerciorarse de que los educandos comprenden cuándo ocurre y cuándo no tal conducta para evitar confusiones.

Muchas veces será preciso hacer un "role playing" de la conducta en cuestión para que todos coincidan en saber cuál es la conducta concreta a observar y no la confundan con otras. Se suele recomendar también que en los primeros momentos de la enseñanza de autoobservación, el sujeto tenga ante su vista una ficha u hoja con la definición (qué es y qué comprende) de la conducta o conductas a observar además de haberlas visto anteriormente escenificadas.

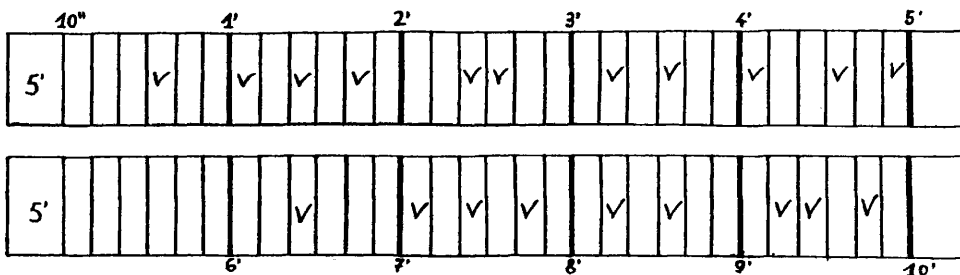
B) Registrar la ocurrencia de la conducta.

En la actualidad se dispone de varios métodos fáciles de aplicar para registrar la frecuencia o duración de una conducta y que son también fáciles de aprender por parte de los alumnos. Lo primero que hay que enseñar es a distinguir si se trata de una conducta continua, difícil de separar, o de un comportamiento discontinuo cuya frecuencia pueda apreciarse. Una vez dado este paso, se ha de enseñar a tomar una decisión entre registrar todas las veces que acontece el comportamiento (método de observación continua) o elegir determinados momentos para recoger datos relativos a esa conducta (método de muestreo). La primera forma tiene la ventaja de ofrecer datos más completos pero cuesta más en cuanto a tiempo, esfuerzo y atención o vigilancia; la segunda por el contrario, tiene la ventaja de la economía del esfuerzo y tiempo, aunque pierde en exactitud.

La elección de uno u otro método depende de muchos factores, sobre todo de la clase de conducta a observar. Sin embargo, normalmente se suele recomendar el uso del método del muestreo. Una manera fácil de llevarlo a cabo consiste en ayudar al sujeto a que determine los momentos claves de observación que comúnmente

se suelen entremezclar en orden a favorecer la fiabilidad de las observaciones. A continuación se suele usar una ficha como la siguiente:

Suponiendo que el período de observación dure 10 minutos, distribuímos el tiempo como sigue:



El individuo que se autoobserva va colocando una señal en cada cuadro según que acontezca o no la conducta en cuestión. Con este método pueden observarse varias conductas al mismo tiempo usando diferente señal para cada una de ellas, por ejemplo, L = mirar al profesor; H = levantar la mano; V= contestación verbal, etc.

Sin embargo, en el caso de la autoobservación con vistas al autocontrol parece más simple registrar las frecuencias de la conducta en cuestión sirviéndose de las cuadrículas de un bloc, pulsando el botón de un marcador de golf o anotando en una ficha especialmente preparada para el caso, como por ejemplo la siguiente:

Conducta: levantarse del asiento sin pedir autorización al profesor.

	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
Mañana Clase 10-11	x x x	x .	x x		
Tarde Clase 3-4	x x	x		x	x x
	5	2	2	1	2

Las cruces indican las frecuencias de la conducta en esa hora de clase durante la mañana y la tarde.

O, más simplemente todavía, se puede utilizar un modelo como el siguiente:

Nombre del alumno	<u>MARIA</u>	<u>LUNES</u>
Conducta a observar:	<u>Hablar con el compañero de al lado.</u>	
Veces que he hablado: Coloco una barra (/) sobre la línea cada vez que hablo con mi compañero.		
<u>////</u> = 4		

Se utilice el modelo que sea, éste ha de estar siempre a la vista del sujeto que se autoobserva para que al mismo tiempo le sirva de recuerdo de que tiene que hacerlo. Otras veces conviene pactar alguna señal, como por ejemplo, que el profesor haga alguna señal con las manos o que un compañero se lo recuerde, etc., para ayudar a que la atención no se debilite y se deje de registrar correctamente la ocurrencia de la conducta.

Por otra parte, siendo la autoobservación un proceso complejo en donde intervienen factores psíquicos como la atención, el interés, la memoria, etc., conviene que el profesor considere al principio el aprendizaje de la autoobservación como "target behavior" aplicando, por ejemplo, un programa de puntos a cambiar por refuerzos posteriores, con el objeto de que el alumno avance rápidamente en la adquisición de estas destrezas y en la exactitud y fia-

bilidad de sus observaciones que, a pesar de que las investigaciones han puesto de manifiesto que no correlacionan positivamente con la eficacia de un programa regulativo, sí ofrecen al propio sujeto una percepción más exacta de su situación en orden a una adecuada autoevaluación.

Además, la misma consideración de la dificultad del proceso de autoobservación hace aconsejable la asistencia de otro observador exterior, sea el profesor u otro compañero (mejor si es de cursos superiores), para ir proporcionando retroalimentación al alumno que se autoobserva acerca de los aciertos y errores que ha ido cometiendo en sus observaciones diarias. Es evidente que el propio sujeto ha de estar informado de la presencia de tal observador extraño ya que estamos hablando de educación consciente y responsabilizada y no de experimentación científica.

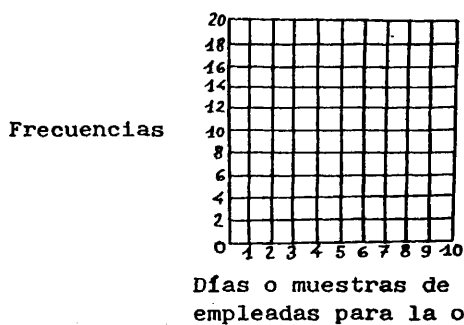
C) Graficar los resultados.

Un tercer paso dentro del proceso de autoobservación consiste en presentar las fluctuaciones de la conducta durante el tiempo de observación en una gráfica que puede tener muchas funciones:

1) En primer lugar, puede servir para tener una vista de conjunto acerca del "statu quo" del comportamiento del alumno; ante su vista aparece de forma global e intuitiva cómo ha ido sucediendo su comportamiento; 2) puede ayudar a comprobar si el mero hecho de autoobservarse ha traído como consecuencia la disminución de la frecuencia de esa conducta desordenada, i.e., si la autoobservación ha tenido efectos reactivos; 3) puede ofrecer la oportunidad a otros, sobre todo si se coloca en público, para que reconozcan y alaben los progresos de tal alumno funcionando esto como refuerzos positivos para el cambio; 4) siempre le permitirá a ese alumno es-

establecer un plan de acción basado en datos realistas, i.e., establecer técnicamente una línea de base correcta y objetiva de su comportamiento y, 5) finalmente, le permitirá hacer comparaciones con otras autoobservaciones posteriores unavez que su plan de automodificación está en marcha o ya ha terminado para comprobar sus mejoras.

Uno de los métodos más fáciles de enseñar a graficar datos consiste en utilizar un gráfico de doble entrada como el siguiente:



Una vez logradas estas destrezas, tanto para autodeterminar las propias metas como para autoobservarse, es el momento de pasar a establecer un plan de acción para que el propio individuo, en un principio con la ayuda del profesor, intente establecer cambios pertinentes en su conducta inadecuada, o hacer presente en su repertorio comportamental una conducta deseable que no existe o que tiene muy baja frecuencia a la normalmente esperada. Pero antes es preciso hacer alguna alusión al proceso de autoevaluación.

9.1.1.3 Enseñar a autoevaluarse

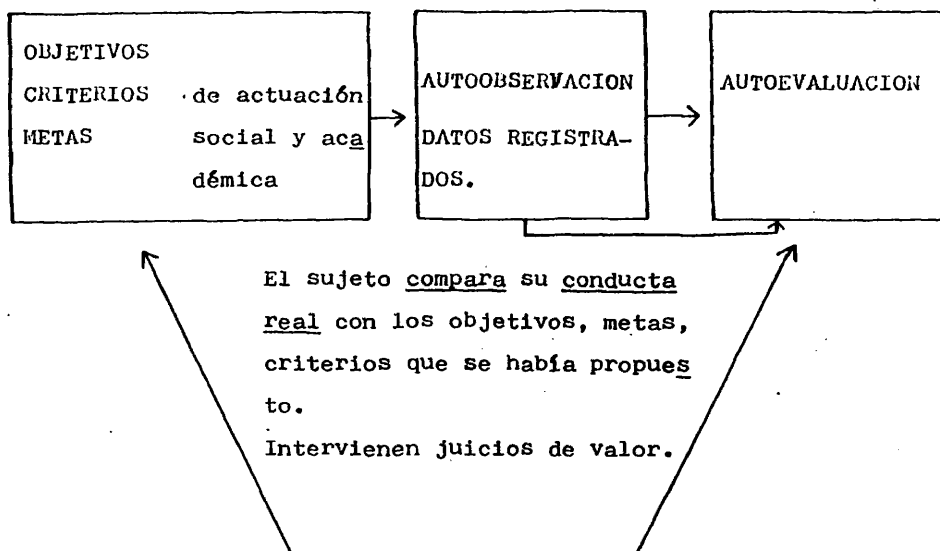
La autoevaluación es fundamentalmente un proceso comparativo en donde tienen cabida funciones discriminativas intelectuales y volitivas. Es pues, también un fenómeno complejo que exige enseñar

za y entrenamiento mediante ejercicio continuado por parte de los educandos. Así como no podemos esperar que los alumnos sepan autoobservarse correctamente, tampoco es posible esperar que de por sí sepan autoevaluarse. Más aún, ellos han ido poco a poco aprendiendo a ser evaluados por otras personas, normalmente los padres y los profesores, de manera que pedirles que se autoevalúen les resulta curioso y hasta arriesgado. Por otra parte, es sorprendente para ellos que se les hable de autoevaluación en el contexto de conductas no académicas ya que para ellos evaluación está ligada a examen, calificación o nota.

Además, el proceso de la autoevaluación se complica porque entran en juego la libertad, la sinceridad, la justicia, el respeto a los demás, la responsabilidad, etc., que son todas virtudes de difícil cultivo sobre todo cuando ya se ha tenido experiencia de haber vivido en un sistema educativo de caza, ocultamiento, engaño, enfrentamiento, vigilancia, etc. Enseñar a autoevaluarse supone, por consiguiente, cultivar procesos previos de discriminación comparativa, pero lo que es más difícil y a la vez más importante desde el punto de vista del autocontrol, supone cultivar a los individuos en la honestidad, sinceridad y responsabilidad para consigo mismos.

Supuesto este cultivo, previo o simultáneo, se puede pasar a la enseñanza y entrenamiento de lo qué es, en qué consiste y cómo se hace una evaluación. No vamos aquí a hacer un tratado de qué sea la evaluación, pero sí quisiéramos decir que siempre hace relación a una comparación entre objetivos y resultados obtenidos en un determinado momento del proceso educativo. Esto puede explicarse mediante el siguiente esquema:

AUTOEVALUACION



Es precisamente esta comparación valorativa la base para introducir o no cambios intencionales en la conducta. En efecto, el proceso de autoevaluación o comparación valorativa suele acontecer, en los individuos interiormente motivados y en proceso de autorregulación, simultáneamente con el momento de autoobservarse y ésta es la razón por qué anteriormente decíamos que la autoobservación y la autoevaluación son dos procesos ordinariamente unidos. La posibilidad de actuar para modificar la propia conducta nace, pues, de la intimidad de la persona cuando ante unos datos objetivos, o medianamente tales, se produce en ella una disconformidad, disgusto, o desasosiego, por cuanto los datos obtenidos acerca de su comportamiento hablan un lenguaje distinto al de sus objetivos, es decir, ha existido un proceso comparativo íntimo y valorativo, i.e., una autoevaluación, que ha hecho constatar la presencia de una no correspondencia entre el deber ser o querer ser y el ser real.

Lógicamente, también de la autoobservación nace la convicción de continuar adelante en el proceso de comportamiento autorregulativo cuando la persona, al comparar sus datos con sus objetivos propuestos, encuentra que existe armonía entre ellos, es entonces cuando acontece que el rostro se ilumina, aparece la sonrisa exterior e interior, se congratula la persona consigo misma por la constatación de autenticidad y fidelidad a su querer ser, se siente feliz y cobra nuevos bríos para continuar la marcha.

Por consiguiente, en este proceso han tomado parte otros dos elementos que son consecuencias lógicas de la autoobservación y autoevaluación. Nos referimos a los procesos de refuerzo y de castigo que de acuerdo con la investigación experimental, son los dos elementos más poderosos para motivar el cambio. Pero actualmente ya no es posible identificar refuerzo o castigo exclusivamente con acciones externas, sino que, como hemos visto al describir el proceso de la autoevaluación, tales acciones pueden acontecer a un nivel interior de la persona y curiosamente la investigación experimental ha comprobado que tales procesos son regidos por las mismas leyes externas de la conducta.

¿Cómo, pues, enseñar a autoaplicarse correctamente los refuerzos positivos o negativos tanto en el ámbito interior como en el exterior? Esta cuestión la vamos a estudiar dentro de una técnica de acción, es decir, al explicar el tercer paso que tiene que dar el individuo en el aprendizaje de los procesos de autorregulación.

9.1.1.4 Enseñar a planificar una estrategia para
cambiar. Los autocontratos y el autorrefuerzo.

Cuando una persona ha comprobado mediante la autoevaluación

que su conducta real no corresponde con el debería ser, surge la necesidad de pensar en un plan para alterar su conducta actual y dar pasos en dirección hacia las metas anteriormente propuestas. Esta parece ser una cuestión donde la instrucción y el entrenamiento tienen principal cabida. En efecto, se impone instruir a los educandos en una serie de posibilidades técnicas a las que ya hemos aludido en otro apartado de nuestro estudio.

Sin embargo, y hablando de modo general, podemos intentar que el sujeto realice cambios propios de conducta a través del mismo proceso de la autoobservación, la cual, como ya hemos explicado tantas veces, posee efectos reactivos sobre la conducta. Sin embargo, para que la autoobservación produzca cambios comportamentales duraderos, se necesitan como mínimo dos condiciones: a) que las deficiencias de conducta no sean tan graves y, b) que los sujetos estén motivados intrínsecamente. No quiere esto decir que al cumplirse estas dos condiciones automáticamente se sigan cambios estables y duraderos en el comportamiento ya que pueden influir muchos otros factores que mantengan la conducta desviada y que hagan infructuosas la autoobservación y la autoevaluación. De manera que cuando hablamos de la exigencia de estas dos condiciones, nos referimos a un éxito en la eficacia de la autoobservación en términos de mayor probabilidad.

Por el contrario, cuando constatamos que no se cumplen estas condiciones, i.e., cuando se trata de una conducta desviada seria o cuando el sujeto no está motivado interiormente, se ve necesario recurrir a técnicas más fuertes, normalmente a técnicas combinadas que analicen y manipulen los antecedentes y/o las consecuencias de la conducta y que incluyan refuerzos (materiales, sociales o simbólicos) de parte del profesor, para poder capacitar

al sujeto a dar el paso hacia la conducta deseable. La razón de esta exigencia radica en la consideración de que una decisión hacia el cambio, tratándose de conductas seriamente desviadas, es muy difícil puesto que el individuo tiene que romper una cadena conductual que posee alta probabilidad de aparición por sus efectos satisfactorios inmediatos, e iniciar otra poniendo en acto conductas de mínima probabilidad por sus efectos inhibitorios y frustrantes inmediatos, aunque a largo plazo pueda suceder lo contrario. Vencer la inclinación, la tendencia a comportarse así, no es cuestión sólo de voluntad o querer, sino de aplicar medios técnicos que ayuden a la acción de la voluntad. Debido a esto antes hemos dicho que se impone además de la autoobservación y autoevaluación, un análisis de los estímulos antecedentes y de las consecuencias que mantienen esa conducta para intentar cambiarla manipulándolos a ellos.

Además de la autoobservación, como técnica general y más a la mano en la escuela vamos a hablar en este apartado, de los contratos de contingencia, técnica de múltiples posibilidades en el aprendizaje del autocontrol y del refuerzo de fácil aplicación en el mundo de la escuela.

Hablar de contratos de contingencia nos introduce de lleno en el mundo del derecho que exige como condición indispensable para que puedan darse que haya dos personas y un algo sobre el cual se establezca la relación de contrato. En efecto, en derecho se entiende contrato como "pacto o convenio entre partes que se obligan, sobre materia o cosa determinada, y a cuyo cumplimiento pueden ser compélicas". Por consiguiente, para que exista verdadero contrato desde el punto de vista del derecho, es indispensable el consentimiento de las partes, que éstas tengan capacidad de contra-

tar, que haya un objeto concreto sobre el cual verse el contrato y que exista una causa legítima para contratar. Por tanto, sólo se puede hablar en términos legítimos de contratos pero no de auto-contratos siendo este término una interpretación de aquél. Cuando un individuo autocontrata, hasta cierto punto juega a ser dos consigo mismo; el individuo en su unidad contrata consigo mismo con igual fuerza y validez como si se tratase de otra persona. Es por lo tanto una forma de contrato si se quiere más perfecta que exige mayor cultivo en el que la pone en práctica, mayor sinceridad y mayor responsabilidad puesto que no existe realmente la otra parte contratante que pueda exigir el cumplimiento, sino que el yo se encuentra consigo mismo solo y puede adoptar la actitud de indulgencia o de autoexigencia.

El aprendizaje del autocontrato supone, pues, un largo proceso de enseñanza y entrenamiento en el que parece necesario comenzar con la práctica de contratos entre el profesor y el alumno para ir dando pasos lentos hasta llegar al campo concreto del autocontrato, señal inequívoca de que el educando se ha convertido en dueño y señor de la dirección de su vida y sólo se sirve de estas técnicas para ayudarse a vivir más en conformidad con su proyecto vital, sobre todo cuando percibe que se está alejando del mismo.

En este largo proceso de aprendizaje, el educando ha de ir aprendiendo poco a poco, amén de señalarse metas realistas posibles de conseguir, a saber elegir las recompensas adecuadas al cumplimiento de su promesa o las penas necesarias por la violación de las cláusulas del autocontrato. El segundo aspecto es necesario enseñarlo a los alumnos porque, como ya hemos explicado en más de una ocasión, muchos sujetos no saben recompensarse adecuadamente bien porque pecan de liberalidad, bien porque son demasiado

parcos en la autoconcesión de refuerzos; otras veces hay sujetos que no son constantes en la manera de atribuirse recompensas debido a una historia personal tachonada de engaños y falsedades: por lo que se refiere a las promesas (de padres y profesores) incumplidas y, en fin, a veces nos encontramos con individuos tan exigentes consigo mismos, tan hipercríticos, que pasan la mayor parte de su vida sin indulgenciarse humanamente. Mas como en esto ha tenido mucha influencia el ambiente familiar, el educador que intente enseñar el autorrefuerzo a sus alumnos, no procedería sensatamente si no tuviera en cuenta la particularidad de los ambientes familiares diversos de sus alumnos, no sólo para conocer los antecedentes de la forma de autorrecompensarse, i.e., la historia personal, sino para conocer el universo de las posibilidades (acciones, palabras, hechos) que pueden funcionar como recompensas para los educandos.

Si nos adentramos ahora en lo que significa contrato de contingencia, nos encontramos con el hecho de que esta técnica, que se basa en un análisis de los antecedentes y de las consecuencias de la conducta, fue introducida en el ámbito escolar por Homme (1968), que a su vez se basó en el principio teórico de Premack (1959) que establece que un comportamiento altamente probable (que se produce con frecuencia en situaciones de libre elección) puede emplearse como refuerzo para comportamientos de baja probabilidad.

Evidentemente, Premack estaba hablando de la naturaleza del refuerzo positivo e intentaba encontrar las leyes empíricas de la conducta de manera que por ninguna parte de su estudio aparece alusión alguna al tema de los contratos de contingencia. Sin embargo, una vez establecido el principio teórico, aplicarlo a los

contratos de contingencia conductual, sólo bastaba una simple deducción. En efecto, Homme se refiere a ellos como a la "ley de la abuelita": "Si comes primero la comida, después podrás comer el postre".

El principio de Premack vino a poner de manifiesto que el individuo en cada situación siempre tiene un número variable de conductas con alta probabilidad de aparición que pueden manipularse (bajo su dominio o en manos de otro) para lograr establecer o aumentar la frecuencia de otros comportamientos con baja probabilidad. Es decir, el individuo encuentra en tales conductas altamente probables un medio fantástico para poder conseguir cambios en su conducta desviada de los objetivos propuestos.

En síntesis, podemos decir que el autocontrato es una forma técnica de autocontrol mediante la cual un individuo se compromete consigo mismo a comportarse de un modo determinado. A través del autocontrato, el individuo revela su propósito de manera que deja de pertenecer sólo a él y comienza a ser susceptible de la influencia de los otros. Técnicamente es una forma de planificar el medio ambiente (estímulos antecedentes y consecuencias de la conducta) con vistas a modificar un comportamiento (Mahoney y Thoresen, 1974, p. 54).

Por consiguiente, para organizar un sistema de contratos o autocontratos en la escuela, se necesitan tareas realistas, adecuadas a las capacidades y posibilidades de los alumnos y graduadas en dificultad; se necesita una variedad de actividades de refuerzo también graduadas en cuanto a su poder compensatorio previamente determinado, según las comprobaciones del educador, en

relación con cada individuo y con sus ambientes familiares y, finalmente, se necesita una situación, tiempo o lugar, en el que sea posible disfrutar de la recompensa para que ésta no se quede en mera promesa. Por lo tanto, los pasos que hay que dar en la enseñanza de los contratos podrían ser los siguientes: a) establecer metas realistas; b) determinar las posibles recompensas que pueden ser eficaces para este individuo o para este grupo; c) comenzar con contratos diarios e ir aumentando el tiempo (a dos días, a tres, etc.), según se vayan consiguiendo los objetivos y, d) transferir el control de los contratos de manos del profesor a las del alumno.

Este cuarto punto es quizás el más problemático en su enseñanza-aprendizaje ya que como hemos visto, los estudios experimentales relativos al traspaso del control externo al interno de cada niño han demostrado que existen serios problemas en este proceso, problemas que a veces vuelven completamente ineficaces las técnicas ideadas para enfrentar el cambio. En general, parece que se debe ir trasladando lentamente este control externo, en nuestro caso de los contratos, a un control interno del propio individuo o autocontrato. ¿Cómo puede hacerse este cambio lento sin causar traumas ni regresiones a una situación anterior? Se podrían sugerir los siguientes pasos que presentamos de forma esquemática de acuerdo con la concepción de Goodwin y Coates (1976):

	TAREA DECIDIDA POR:			REFUERZO DECIDIDO POR:			REFUERZO ENTREGADO POR:			
	Prof.	Prof/Est.	Est.	Prof.	Prof/Est.	Est.	Prof.	Prof/Est.	Est.	
→ 1	■			■			■			Profesor controla el contrato.
→ 2		■		■			■			Prof. y est. deciden la tarea.
→ 3		■			■		■			Prof. y est. deciden tarea y refuerzo.
→ 4			■		■		→ ■			Est. decide la tarea; prof. y est. el refuerzo.
→ 5			■			■		■		Est. decide la tarea y el refuerzo. Ambos controlan entrega refuerzo.
→ 6			■			■			■	EST.CONTROLA TODO EL CONTRATO.

Tomado y adaptado de Goodwin y Coates, (1976), p. 171.

De acuerdo con este esquema, el profesor comienza controlando todo el proceso del contrato para ir trasladando poco a poco funciones a manos del estudiante hasta que finalmente éste llega a hacerse con todo el proceso; es entonces cuando podemos hablar de autocontrato. En el esquema podemos observar que en el área de tareas y decisión de refuerzos se ha equilibrado bien el cambio lento hacia el alumno; pero esto no ha sucedido igual en el área de entrega de refuerzos en la que no se otorga confianza al alumno sino bastante tardíamente y de manera más o menos brusca. Esta es la razón que nos mueve a sugerir una remodelación de los pasos del área tercera, por ejemplo, sugiriendo una desviación del paso cuarto hacia el dominio de profesor y alumno.

Pero a pesar de que el alumno controle totalmente los pasos del contrato, parece que nunca debe faltar el apoyo de otra persona, elegida libremente por él, para que le ayude en el cumplimiento

de los términos del contrato. Esta es la razón por qué en las formulaciones más usuales de los autocontratos siempre aparece el nombre de otra persona que apoya al autocontratante, que le da ánimos o que le aplica la pena en caso de incumplimiento. De igual modo se suele recurrir a argucias, como cambiarse el reloj de mano, el anillo de dedo, etc., que sirven como señales que recuerdan la existencia de un compromiso o contrato a cumplir. Un ejemplo de cómo puede hacerse un autocontrato puede ser el siguiente:

AUTOCONTRATO

Estudiante: Pedro

FECHA _____

Profesor: Miguel

Objetivo: aumentar mi participación en los grupos de discusión.

CONTRATO

Yo: Me comprometo a intervenir por lo menos tres veces siempre que nos reunamos en grupos pequeños para discutir problemas relativos al área de experiencias sociales.

Profesor: Miguel mi profesor acepta alabarme por mis intervenciones.

RECUERDOS

Yo: Me cambiaré el reloj a la mano derecha para recordar mi compromiso.

Profesor: Miguel me hará una señal levantando un poco su mano derecha.

CONSECUENCIAS

SI CUMPO MI CONTRATO:

Yo: Cuando termine la clase de sociales pasaré 15 minutos mirando libros de arte.

Profesor: 1) Alabará mi participación en los grupos y, 2) me dará un vale semanal que puedo cambiar por objetos o actividades que a mí me gusten.

SI NO CUMPO EL CONTRATO:

Yo: No podré pasar esos 15 minutos viendo los libros de arte.

Profesor: No me alabará.

El contrato terminará el 10 de noviembre.

Firmado:

Pedro

Miguel

Adaptado de Goodwin y Coates (1976), p. 172.

Evidentemente esta fórmula de contrato puede variar en cuanto a lo accidental, más no en sus términos esenciales. Pero, ¿qué características ha de tener un contrato para que sea eficaz sobre todo con los niños? Kanfer (1975 a, pp. 231-238) señala las siguientes:

A) En general:

1) Un contrato debe incluir un enunciado sobre la conducta específica que va a modificarse. Esta característica es esencial

para restar secretismos al cambio y facilita el autocontrol de la conducta formulada en términos de objetivos, por parte del niño o persona que se ha comprometido en el cambio. Por otra parte, tal condición cumple con el requisito de la psicología del aprendizaje de que el interesado conozca y haga suyos los objetivos a conseguir. Evidentemente, al hablar de autocontratos es superfluo todo comentario respecto a esta condición.

- 2) Se deben establecer unos criterios relativos a la frecuencia y al límite de tiempo que determinen el objetivo del contrato.

Por consiguiente, se ve la conveniencia de señalar fechas de inicio en que comienza la vigencia del contrato y fecha límite de expiración del mismo. Así mismo es conveniente que se especifique la frecuencia exigible de la conducta especificada en el objetivo. Tales determinaciones son positivas en cuanto a la eficacia de la tarea como tantos estudios sobre la programación de las contingencias han puesto en evidencia. Esta es la razón que avala el hecho de que se vaya procediendo lentamente en el alargamiento del tiempo de vigencia del contrato.

- 3) Se debe incluir en los términos del contrato una recompensa definida y deseable por el cumplimiento del mismo.

Esta condición tiene como principal finalidad que el autocontrato sea positivo puesto que muchas veces se cae en la tentación de especificar sólo las consecuencias negativas para el caso de incumplimiento. Mucho más frecuente es este error en los contratos o promesas verbales ordinarias entre padres e hijos, profesores y alumnos.

- 4) Especificar una contingencia ligeramente aversiva para el caso de incumplimiento del contrato.

Tal contingencia ha de ser aceptada y comprendida plenamente por el sujeto. Hablamos de aversión ligera puesto que no es finalidad del contrato imponer castigos sino modificar comportamientos de manera que la presencia de la aversión debe servir más de aviso o señal que de castigo. El criterio para seleccionar las recompensas y las contingencias aversivas ha de ser el principio de Premack (1959) como ya hemos explicado anteriormente.

- 5) "Interesa recompensar la conducta para reforzar el reconocimiento del niño de que la buena conducta es eventualmente deseable en sí misma".

Esta condición hace referencia al hecho de que a veces se incluye en los contratos de contingencia una cláusula de bonificación adicional en la que se establece que el niño o persona en cuestión recibirá una recompensa extra si consigue cumplir las exigencias del contrato antes del tiempo previsto. Hasta cierto punto, como afirma Kanfer, esto es aplicar el consejo de Bandura: "Sorprende al niño siendo bueno" y recompénsale por ello.

- 6) Un contrato siempre debe especificar cómo va a ser medido y registrado.

Esto exige que jamás se haga un contrato de contingencia sobre una conducta no observable. La cláusula es necesaria desde la óptica conductista de la psicología. Evidentemente, si un observador exterior quiere comprobar si se ha cumplido un contrato, la conducta contratada ha de poder ser medida y registrada para poder

comparar los resultados con el objetivo. Sin embargo, desde una óptica de la psicología dinámica y humanista, se ve posible contrastar sobre aspectos conductuales no estrictamente medibles y observables. Creemos, en efecto, que el autocontrol puede rebasar los límites de lo estrictamente observable ("me comprometo a ser más amable") y puede incluir aspectos de conducta en que sólo el propio individuo que autocontrata sabe si cumple o no. En tal caso nos encontramos ciertamente en un punto de perfección elevada donde se supone que ha hecho ya acto de presencia el autodomínio, la responsabilidad, la libertad, el deseo de perfección, etc. Todo esto confirma también que los autocontratos invaden el dominio de la psicología humanista aun cuando provengan de la psicología conductista. En este sentido, hay estudios sobre la promesa no comprobable (Kanfer, 1975; Kanfer, Cox, Greiner y Karoly, 1972) que han hecho patentes las enormes dificultades que tal técnica tiene para estar ciertos del cambio de conducta en aquellos sujetos que han autocontratado de esta forma.

7) La entrega de la recompensa debe ser tan rápida como sea posible.

De acuerdo con las investigaciones referentes a la entrega de los refuerzos se ha podido comprobar la enorme importancia que tiene la contigüidad temporal de los refuerzos y del comportamiento adecuado de cara a la eficacia de la modificación de conducta.

A todas estas condiciones o características de los contratos, Homme (1969) añade tres reglas aplicables principalmente a los contratos con niños pequeños:

- 1ª Regla: "La conducta exigida debe ser encilla, fácil y la recompensa inmediata. Cuanto más pequeño sea el niño, menor y menos simbólica debe ser la demora".
- 2ª Regla: "La recompensa debe ser pequeña y quizá la conducta deseable no debe exigirse inmediatamente sino que debe dividirse en pequeñas partes y trabajar sobre cada una de ellas".

Como se ve en esta segunda regla se pretende obviar el problema de que el niño se acostumbre a la recompensa y ésta vaya perdiendo su poder motivador de ahí que para mantener viva la motivación sea necesario recurrir al aumento cuantitativo del refuerzo, iniciando así una cadena interminable y agotadora. Por otra parte, dividir en pequeños pasos progresivos las conductas complejas es un principio pedagógico correcto principalmente en el caso de los niños cuando la conducta que quieren lograr está compuesta de respuestas intermedias más simples.

- 3ª Regla: "No se deben establecer contratos de contingencia sobre una base de obediencia a los adultos".

Esto significa que no conviene establecer contratos sobre la base: "Hazlo porque a papá le gusta o porque si te digo que lo hagas debes hacerlo". Evidentemente, en este caso ya no podemos hablar de contrato, mucho menos de autocontrato, cuya motivación radica en un interés intrínseco para realizar determinado comportamiento y no en la obediencia. Si formulamos un contrato en los términos del ejemplo anterior, estamos hablando de órdenes que reciben una explicación, un razonamiento ("rationale"), de tipo afectivo o psicológico, que siguen unas leyes particulares dependiendo

de la edad evolutiva y del tipo de razonamiento, como ya hemos explicado en otra parte, pero no de autocontrato.

Finalmente, en este último caso, es conveniente que se especifiquen la presencia de señales que funcionen como estímulos discriminativos que pongan en marcha la conducta contratada. El mismo profesor, si se trata de un autocontrato de conducta escolar, el padre o la madre, si se refiere a una conducta doméstica, puede servir de señal que dispare los mecanismos de la conducta. También es conveniente que los términos del contrato prevean la presencia de otra persona significativa para el sujeto y con autoridad para él, que le ayude a comprobar si ha sido fiel o no a sus propósitos. En este caso también pueden ayudar los profesores, los padres o los compañeros.

Como nota al margen de lo que venimos exponiendo, el último hecho pone de manifiesto cómo las técnicas del autocontrol tienen una base determinista en el sentido de que nuestros actos, por muy libres que los consideremos, siempre muestran una gran dependencia de los factores medioambientales. En el fondo de esta cuestión está la discusión de si el hombre es libre o no, problema que no vamos tocar aquí y al que hemos aludido en otra parte.

Para terminar este apartado queremos hacer alusión a dos condiciones de los contratos que hacen referencia a la dimensión ética sobre todo cuando de niños se trata:

- a) "El contrato debe ser honesto. Es decir, hay que comunicar al niño por qué es necesario el cambio de conducta, qué efectos positivos tendrá para él y si no es imposible, ilustrárselo."

Evidentemente, un contrato con niños o con "enfermos psicológicos" ha de estar basado en una escala de valores aceptada por la sociedad y considerada como buena. Esto, claro está, hace referencia a cuando el contrato lo inicia el educador o el padre de familia, pero también cabe una consideración ética cuando se trata del autocontrato. El individuo ha de tener cuidado de que su propio mejoramiento no esté revestido de egoísmo que lesione de algún modo los derechos de los demás.

- b) Una segunda condición ética referente al contrato consiste en que éste ha de ser positivo. "El mensaje esencial para el niño debe ser, no que el contrato implique una amenaza de castigo, sino que su cumplimiento represente una contribución positiva para él".

Por tanto, en palabras de Kanfer, no se debe hacer un contrato para no pegar a un hermano, sino para jugar amigablemente con él. En otras palabras, intentar cultivar una conducta positiva haciéndola que forme parte de su repertorio en lugar de intentar la desaparición por cualquier medio de una conducta negativa. Por consiguiente, es tarea del educador el pensar en conductas alternativas positivas o en conductas contrarias de signo positivo para que cultivando éstas se debiliten y desaparezcan aquéllas mediante la aplicación del principio de Premack (1959).

9.2 Enseñar a autorregular el stress y la tensión.

Otros de los problemas psicológicos, fruto de las condiciones de la vida moderna, que padecen con mucha frecuencia los niños en la escuela y en la casa, los adolescentes, jóvenes y adultos, consiste en el stress o cansancio debido a la tensión con que se

afrontan los acontecimientos vitales del día. Por lo que se refiere a la vida escolar de los niños, las exigencias de la escuela, las presiones de los compañeros, las dificultades con los padres, los sentimientos de fracaso y los fracasos reales, son causas frecuentes de angustia y tensión que cuando sobrepasa los límites tolerables de la capacidad individual se convierte en un obstáculo para el normal funcionamiento de las personas en vistas a la realización de sus tareas cotidianas. Esto no quiere decir que una cierta dosis de tensión no sea deseable para la conducta de los niños sobre todo para realizar tareas medianamente difíciles; pero una tensión que sobrepase los límites de tolerancia en el individuo puede tener consecuencias graves generalizadas, como por ejemplo, puede producir dolores de cabeza, tensión muscular e insomnios, además de estados de angustia y ansiedad.

Pero, ¿qué se suele entender cuando hablamos de tensión? Normalmente la palabra tensión hace referencia a un estado de desequilibrio producido en un organismo, que obliga a éste a un cambio de conducta tendente a restaurar tal equilibrio. Por consiguiente, el estado de tensión acarrea estados emocionales de ansiedad, angustia, impulsividad, etc., dependiendo su presencia de la situación particular de cada individuo y de su historia particular de respuesta a los estímulos del medio ambiente. Por otra parte, la palabra ansiedad se reserva para designar aquellos estados de hipertensión en los que el individuo ha acumulado tanta energía que ha roto el equilibrio homeostático y no ve con seguridad cómo volver a reestablecerlo.

Por regla general los estados de tensión no son generalizados sino que están ligados a condiciones espacio-temporales. Por consiguiente, las condiciones circunstanciales en que se dan son

perfectamente observables de ahí que en el aprendizaje de la autorregulación de la tensión, ansiedad, e impulsividad, sea posible la aplicación de un modelo empírico científico basado en el análisis de la conducta. Tal modelo de aprendizaje autorregulativo podría tener las siguientes fases: 1) Identificar mediante autoobservación las conductas específicas o reacciones biológicas, fisiológicas o psicológicas cuando la persona dice que se siente ansioso o tenso; 2) Analizar mediante la observación el medioambiente para determinar las condiciones o circunstancias en que existe mayor probabilidad de tensión o ansiedad, y 3) aprender técnicas para autorregular esa ansiedad perturbadora.

9.2.1 Enseñar a autoobservar las reacciones ansiógenas.

Según Goodwin y Coats (1976 , p. 174), por regla general hay tres clases de reacciones ansiógenas en el hombre:

- a) Reacciones fisiológicas como aumento de los latidos del corazón, aumento de la respiración, transpiración, náuseas, etc.
- b) Reacciones motoras como temblores, tartamudeos, en crispamiento de los músculos, etc.
- c) Reacciones intelectuales como quedarse en blanco, ver todo negro y terrible, hacer una montaña de un grano de arena, etc.

En los tres casos podemos afirmar que tales reacciones son perturbadoras para un comportamiento adecuado puesto que colocan al individuo ante la tentación de proceder impulsivamente para librarse cuanto antes de la situación ansiógena sin una considera-

ción y captación adecuada de la realidad en que se encuentra, redundando esto en abundancia de errores de comportamiento. Ahora bien, como este es un fenómeno muy abundante en nuestros días del que no escapa la niñez y la juventud, fácilmente se comprende la importancia que tiene enseñar a los sujetos métodos teóricos para luchar autorreguladamente contra tal forma de proceder.

Pero, ¿cómo enseñar a los alumnos o a las personas en general a autoobservar sus propias reacciones cuando se sienten invadidos por la ansiedad? Un método práctico puede ser el siguiente:

a) Hacer que los educandos revivan mentalmente una situación en la que se hayan sentido ansiosos tratando de imaginar la escena tan vívidamente como sea posible. A continuación que imaginen que en ese momento están experimentando la ansiedad, tratando de recordar el mayor número de detalles de la situación. Punto seguido, que observen las propias reacciones y traten de identificarlas en una lista abierta preparada de antemano como la siguiente:

LISTA DE REACCIONES DE ANSIEDAD, STRESS Y TENSION

(Escribe una X en el paréntesis de la izquierda si se da tal reacción en tí cuando estás ansioso).

FISIOLOGICAS

- () 1- Aumento de las palpitaciones del corazón.
- () 2- Aumento de la respiración.
- () 3- Transpiración.
- () 4- Náuseas.
- () 5- Otras: Dolores de cabeza, descontrol esfinterial, etc.

MOTORAS

- () 1- Temblores.

- () 2- Tartamudeos.
- () 3- Encrispamiento muscular.
- () 4- Aumento de la tensión muscular.
- () 5- Otras: _____

COGNITIVAS

- () 1- Quedarse en blanco. .
- () 2- Hacer una montaña de un grano de arena.
- () 3- Verlo todo negro.
- () 4- Estar completamente perdido.
- () 5- Otras: _____

cfr. Goordwin y Coats (1976) p. 175.

b) Un segundo método podría ser el siguiente, se prepara previamente una lista de temas como, por ejemplo, la amistad, el trabajo, la ansiedad, la confianza, etc., temas todos que permita más o menos fácilmente, una exposición improvisada al menos durante tres minutos. La característica es que deben ser temas generales de manera que sea necesaria cierta organización de los pensamientos. Los temas se colocan en sobres cerrados y se va pidiendo a los alumnos que saquen cada uno un tema y hagan una exposición. Suele concederse medio minuto de preparación. Cuando ya todos los miembros del grupo (que se supone es pequeño) han pasado por la experiencia, cada uno de ellos vuelve a identificar los sentimientos de ansiedad que experimentó durante la exposición ayudándose de la lista de reacciones de la página anterior.

En realidad, como es fácil comprender, el objetivo del profesor consiste en lograr que el educando agudice sus sentidos de análisis y observación para descubrir qué es lo que le pasa

cuando se siente ansioso. Por esto sería conveniente que la lista de reacciones (que se debe explicar con anterioridad a los alumnos) fuese lo más completa posible. A partir de la consideración de este objetivo, cualquier experiencia que produzca stress, tensión y ansiedad en los alumnos puede aprovecharse para hacer la autoobservación, ya sea que tal experiencia se provoque artificialmente o acontezca naturalmente como podría ser el caso de un examen o una evaluación, actuaciones en público, como recitar poesías, decir un discurso, cantar, bailar, hacer juegos donde intervenga el temor al ridículo, etc.

9.2.2 Analizar el medio en que se producen
las reacciones de ansiedad.

Un segundo paso dentro del análisis u observación de los fenómenos que producen ansiedad consiste en enseñar a los educandos a ir tomando nota de cuáles son los eventos externos e internos que los ponen en estado de ansiedad y en qué circunstancias concretas se producen. Esta labor puede basarse en el modelo científico A--- B--- C (antecedentes --- conducta--- consecuencias) de manera que es labor del profesor buscar el medio técnico adecuado para ir tomando nota de los estímulos que disparan las reacciones de ansiedad, las reacciones ansiógenas específicas que se experimentan y las consecuencias conductuales que siguen a tales reacciones. Este análisis aporta lógicamente datos objetivos que permitirán actuar con mayor prudencia a la hora de intentar reducir o hacer desaparecer las conductas ansiosas perturbadoras; ciertamente harán tomar conciencia de las propias circunstancias en vistas a una más fundada autorregulación.

Igual modelo (A-- B-- C) puede servir para ayudar a los

alumnos a detectar las situaciones de relajamiento, tranquilidad, armonía y paz ya que el conocimiento de las mismas puede ser un instrumento muy valioso en la lucha contra el stress y la tensión. Por consiguiente, se impone enseñar a los educandos a que intenten descubrir los estímulos que provocan estados de ánimo tranquilos, relajados, etc., en qué consisten para ellos tales estados, i.e. cuáles son sus manifestaciones y finalmente, cuáles son sus consecuencias para la conducta ordinaria.

¿Qué medio técnico puede ayudar a poner en práctica este modelo A→ B→ C ? Un medio que se nos ocurre consiste en una pequeña ficha en la que aparecen escritos ítems relativos a los antecedentes, conducta y consecuencias. Por ejemplo:

Siempre que sientas ansiedad o tensión responde a las preguntas de la ficha:	
Nombre: _____	Fecha de inicio: _____
1. Momento del día: _____	
2. Qué hecho causó tu ansiedad: _____	

3.Cuál fue tu reacción particular de ansiedad: _____	

4. Cuáles fueron las consecuencias de tu ansiedad: _____	

Fecha término de autoobservación.	

Esta misma ficha técnica que el educando debe traer consigo mismo con objeto de no conservar los datos en su memoria, puede servir para registrar los datos referentes a los estados o conductas de relajamiento.

Una vez que ya se poseen datos objetivos y seguros sobre los tres apartados del modelo, el siguiente paso consiste en idear una estrategia de cambio o al menos de lucha racional contra la ansiedad y tensión.

9.2.3 Enseñar técnicas de cambio y /o de lucha contra la ansiedad.

En la actualidad existen varias técnicas para intentar luchar contra la ansiedad que han demostrado su eficacia en tal tarea. Estas técnicas van desde aquellas que necesitan alta preparación para su uso y aplicación, como por ejemplo, la desensibilización sistemática, el contracondicionamiento clásico y operante, las técnicas "covert conditioning" de Cautela, etc., que quedan para los psicólogos y terapeutas ya que su uso se reduce más al campo clínico que al escolar, hasta aquellas técnicas que sin ser fáciles del todo no requieren tan precisa y elevada preparación como por ejemplo estrategias para alterar los estímulos antecedentes que ponen en funcionamiento la conducta ansiosa dentro de la escuela, la expresión de los sentimientos de tensión, el uso de técnicas sencillas de relajación, de verbalizaciones, la combinación de la relajación, verbalización y solución de problemas, (cfr. la técnica de la tortuga + que expusimos anteriormente), etc.

En otro lugar hemos explicado casi todas estas técnicas de manera que aquí tan sólo queremos hacer mención de ellas para

que el educador las tome en cuenta a la hora de intentar solucionar problemas de ansiedad. Sin embargo, vamos a alargarnos un poco en algunas de las estrategias de más fácil enseñanza en el aula para que los alumnos autodirijan su propia lucha contra la ansiedad e impulsividad.

9.2.3.1 Enseñar a modificar el medio.

Normalmente cuando se ha hecho bien el análisis del medio en que se producen las reacciones de ansiedad y tensión, el individuo se encuentra en posición de poder alterar aquellos estímulos que gobiernan sus reacciones. Así, por ejemplo, si atendemos a la conducta en clase y descubrimos que un alumno se pone ansioso ante un examen, tal alumno con la ayuda del profesor puede actuar sobre los estímulos antecedentes para intentar cambiar su reacción de ansiedad. Para que se comprenda cómo es relativamente fácil alterar esta clase de estímulos vamos a presentar un caso tomado a grandes líneas de Goodwin y Coates (1976, p. 177).

Una niña de cuarto curso de EGB se ponía tremendamente nerviosa y se bloqueaba cada vez que su maestra iba preguntando por filas después de una explicación. Su tensión se iniciaba en el mismo momento en que la profesora terminaba de explicar y comenzaba a preguntar a la niña de la primera fila y su tensión llegaba al máximo cuando faltaban dos o tres niñas para su turno. El problema lo puso en conocimiento de la maestra que junto con la niña y habiendo hecho un análisis de la conducta según el modelo A-B-C, decidió establecer un programa para luchar contra el problema. Las fases fueron las siguientes:

- a) La maestra le preguntaría en primer lugar

y de no hacerlo así ya no la interrogaría.

- b) Una semana después la maestra le preguntaría la primera o la segunda o la tercera.

En esta segunda fase, la maestra pidió además a la niña que se quedara después de la clase juntamente con otras dos amigas y con todas ellas hizo prácticas de responder preguntas al azar. Pasó otra semana más y la niña respondía de forma calmada cuando se le preguntaba en clase entre las tres primeras.

c) En la fase tercera, la maestra formó grupos compuestos de cuatro personas compuestos por la niña, dos de sus amigas y otra niña neutral. Estos grupos eran de discusión en clase. La niña en cuestión siguió contestando con calma en el grupo y en la fase cuando se le preguntaba la primera, segunda o tercera.

- d) En la cuarta fase se colocó a la niña en un grupo pequeño sin amigas y continuó haciéndolo bien. Finalmente le dijo a su maestra que creía que podía responder en cualquier momento y que se sentía a gusto de poder hacerlo así.

He aquí lo que puede ser un diseño de investigación para aplicar los métodos de autodirección en el aula y a conductas no estrictamente cognitivas. Podemos pensar que las fases son muchas, podemos dudar de la brusquedad del cambio que experimentó la niña, pero esta duda no se disipará sino con el enfrentamiento a una realidad cotidiana en nuestras aulas; hay muchos niños que se bloquean en su aprendizaje cognitivo y social simplemente por que hay situaciones provocadoras de tensión, nerviosismo y tensión contra las que casi nunca se hace nada.

9.2.3.2 Practicar la expresión de los sentimientos de tensión.

Expresar los sentimientos de ansiedad y tensión ("me estoy poniendo nervioso") es una práctica ordinaria de muchas personas, tanto en situaciones de tensión como de distensión, que tiene como finalidad romper una cadena de respuestas ansiosas cada vez más oprimientes de la persona. En cierto modo, por ejemplo, cuando un profesor le dice al director que lo pone nervioso cuando se presenta en el aula sin habérselo comunicado previamente, la comunicación de sentimientos forma parte de las técnicas manipuladoras de los estímulos antecedentes porque en el ejemplo en cuestión, lo que realmente pretende el profesor es que el director evite presentarse sin previo aviso lo cual constituye el estímulo condicionante de su estado de tensión.

Todo lo anterior no quiere decir que el profesor tenga que seguir como criterio evitar todo aquello que produzca tensión y/o ansiedad. La experiencia cotidiana nos dice que cierta dosis de ansiedad y tensión es beneficiosa para el comportamiento, sobre todo para solucionar problemas o enfrentar tareas que exigen dominio, esfuerzo y concentración. Al presentar estas técnicas para luchar contra la ansiedad y la tensión, nos estamos refiriendo a aquellos casos en que éstas superan los límites de tolerancia y bloquean las capacidades del individuo para actuar cuerdamente; hablamos pues de estados patológicos o limítrofes con ellos.

9.2.3.3 Enseñar a relajarse.

Cuando en otro apartado explicamos una técnica concreta para luchar contra la agresividad, que va acompañada siempre de tensión

y/o ansiedad, hicimos alusión a la necesidad que tienen las personas, incluidas las de tierna edad, de aprender métodos sencillos de relajación. La técnica a que nos referimos es la de la tortuga de Dolnick uno de cuyos elementos fundamentales es la relajación. Los autores de la técnica de la tortuga pusieron en práctica el método de Jacobson (1938) con niños de preescolar y de los primeros cursos de EGB. Los resultados que obtuvieron fueron excelentes como ya hemos explicado. Sin embargo, creemos que no se debe pensar que la relajación corporal soluciona "per se" los problemas de tensión y ansiedad como pudiera suponerse; lo que hace es crear las condiciones ambientales exteriores y sobre todo interiores para que las estrategias de lucha funcionen mejor. Es verdad que la relajación hace que el individuo libere energía y reestablezca hasta cierto punto su equilibrio homeostático, pero a nuestro parecer sigue siendo necesaria posteriormente la aplicación de estrategias de cambio.

Como norma general, creemos que la relajación corporal no debe enseñarse a los alumnos para que la practiquen cuando ya los ha invadido el estado de ansiedad sino que ha de practicarse cuando se inicia el proceso de tensión anormal. Por consiguiente, los métodos de relajación vienen a equipararse a la comunicación de los sentimientos de tensión por cuanto rompen o intentan hacerlo, la cadena progresiva de respuestas de tensión y en este sentido participan, a nuestro entender, de la propiedad de las técnicas para manipular los estímulos antecedentes. Recuérdese que en la técnica de la tortuga de Dolnick et al. (1976) los niños adoptaban la postura de la tortuga cada vez que un niño o el profesor pronunciaba la palabra !tortuga! y esto coincidía o bien cuando un niño comenzaba a ponerse agresivo o bien cuando el profesor se daba cuenta que iba a haber lío. Este mismo hecho, el que la relajación se aplique antes y no después de estar tensos o ansiosos, nos da a

entender que en sí no es una técnica poderosa para desterrar la ansiedad anormal una vez que ha hecho acto de presencia.

Como hemos afirmado anteriormente, el método de relajación que parece de más fácil uso en la escuela es el del Dr. Edmund Jacobson (1938) que ha sido utilizado además en psicología clínica para intentar curar jaquecas y fobias. El método procede progresivamente, con el criterio de tensar y destensar (relajar) dos veces el mismo grupo de músculos, comenzando por los de los brazos para pasar luego a los de la cabeza, hombros, pecho, abdomen, posaderas, piernas y pies, de la manera siguiente:

(Una vez que se ha buscado un sitio quieto, tranquilo, silencioso, decorado a ser posible con cuadros con vistas de mar o de montañas verdes, campiñas, etc. y si es posible con música tranquila, se hace que los alumnos memoricen y ejecuten los siguientes movimientos cuya duración oscila entre los 15 y 20 minutos.

B R A Z O S

- 1) Respira profundamente tres veces. Aguanta cada respiración lo más que puedas intentando aprovecharte al máximo de este ejercicio. Comienza a concentrarte.
- 2) Cierra fuertemente tu puño derecho, mantenlo apretado después aflójalo lentamente dejando que tus dedos se estiren suavemente. Siente la relajación que ahora comienza. Repite otra vez este mismo ejercicio.

- 3) Flexiona el bíceps de tu brazo derecho y siente la tensión. Aflójalo lentamente y siente la relajación. Repite una vez más el ejercicio.
- 4) Cierra con fuerza el puño de tu mano izquierda -manténlo así - aflójalo lentamente y ve sintiendo la relajación. Repite el ejercicio nuevamente.
- 5) Flexiona ahora el bíceps izquierdo - nota la tensión. Aflójalo despacio y ve sintiendo la relajación. Repite otra vez.
- 6) Respira profundamente dos veces y toma conciencia de la relajación que tienen tus brazos.

CABEZA Y CARA

- 7) Tensa ahora los músculos de la cabeza levantando las cejas tanto como te sea posible - mantén esta postura durante unos pocos segundos - bájalas y siente el alivio de la relajación. Repite nuevamente.
- 8) Cierra los párpados fuertemente - ábrelos e intenta sentir la relajación. Hazlo otra vez.
- 9) Aprieta con fuerza tus mandíbulas una contra la otra; aflójalas y toma conciencia de la relajación. Ejecuta otra vez el ejercicio.
- 10) Respira profundamente dos veces y nota qué relajados están los músculos de tus brazos y de tu cabeza.

HOMBROS, CUELLO, ABDOMEN

- 11) Respira profundamente dos veces manteniendo el aire dentro

durante unos segundos.

- 12) Alza los hombros contra tu cuello, presiona tu cabeza hacia atrás contra los hombros. Relájate suavemente. Repítelo.
- 13) Aprieta los músculos de tu estómago; mantenlos así; relájalos. Nota la relajación en tu abdomen. Repite y nota qué relajado sientes el pecho y el estómago.

NALGAS Y PIERNAS

- 14) Aprieta tus nalgas y tus muslos; mantenlos así; aflójalos y siente la relajación. Repite nuevamente.
- 15) Tensa los músculos de tus piernas. Mantenlas así durante unos segundos; nota la tensión; relájalos suavemente y toma conciencia del bienestar que experimentas. Repítelo otra vez.
- 16) Estira tus pies hacia fuera de tu cuerpo. Toma conciencia de la tensión; vuélvelos a su posición normal. Repite y nota en tí la relajación.
- 17) Haz que los dedos de tus pies apunten hacia tu cabeza; siente la tensión; vuélvelos a su posición normal. Repite y siente la relajación.

RELAJACION GENERALIZADA

- 18) Deja tu cuerpo relajado durante unos cuantos minutos. Siente qué relajado estás. Analiza y goza tu relajación. Pasados unos minutos levántate, estírate y vuelve a iniciar tu actividad normal sintiéndote fresco y relajado.

Generalmente se recomienda que se sigan los siguientes pasos

para la enseñanza de la relajación:

- 1) Explicar a los alumnos las ventajas de la relajación. Esto puede servir de motivación.
- 2) Introducir progresivamente los ejercicios de relajación procediendo con lentitud. Hay que insistir en que la relajación adquiere mayor eficacia cuanto más se practica.
- 3) Al principio los ejercicios han de repetirse diariamente durante 15 minutos. Incluso los estudiantes, una vez que han aprendido de memoria los ejercicios pueden dirigirlos con lo cual adquieren mayor maestría.
- 4) Una vez que se ha practicado lo suficiente se puede lograr la relajación bien, a) imaginando la contracción y relajación de cada músculo en el orden aprendido pero sin hacerlo realmente o, b) mediante la llamada "relajación instantánea" que es un método rápido de relajación mediante el cual se tensan y destensan todos los músculos del cuerpo al mismo tiempo, respirando profundamente a continuación. Ambos procedimientos suponen práctica y pericia en la relajación progresiva descrita anteriormente. (cfr. Goodwin y Coates, 1976, pp. 179-181).

Estas son unas cuantas técnicas de fácil aplicación y enseñanza en la escuela para autocontrolar la ansiedad, y la tensión; más como ya hemos indicado en otra parte, la tensión y la ansiedad van siempre unidas a circunstancias espacio-temporales o a tareas con las que tiene que enfrentarse el individuo y en la escuela suelen

acompañar normalmente a la realización de tareas típicas como responder a preguntas que hace el profesor, solucionar problemas matemáticos a la vista de los demás, leer, escribir, examinarse, etc. Podríamos decir que las diversas situaciones ansiógenas escolares tienen como denominador común ser situaciones problemáticas para el estudiante que se ve afectado por ellas de forma variable dependiendo de muchos factores como temperamento y carácter, status social en el grupo, historia personal familiar, éxito académico, etc. En cualquier caso estas tareas casi siempre producen cierto grado de ansiedad normal, pero hay casos en que la tensión es tan grande que sobrepasa el límite de tolerancia individual y constituye una barrera para el comportamiento ordinario.

Esta razón es la que ha movido a educadores y psicólogos a intentar buscar técnicas que ayuden al individuo a luchar contra el bloqueo que les produce el estado de ansiedad; dentro de dichas técnicas se encuentran las que explicamos en el apartado anterior. Pero hay algunas otras que conviene especificar en este contexto aunque ya hayan sido estudiadas anteriormente como son:

9.2.3.4 Técnicas de autoverbalización para hacerse con la situación ("COPING").

Según el diccionario de Warren, la ansiedad se define en psicología como una actitud o sentimiento emocional con relación al futuro (inmediato) que se caracteriza por una alternancia o mezcla desagradable de miedo y esperanza. Por otra parte en el uso psicoanalítico el término representa una combinación de aprehensiones, incertidumbre y miedo con referencia especial a las manifestaciones corporales... la ansiedad viene siendo la reacción del ego ante el peligro.

En cualquier caso parece ser común el sentimiento que experimenta el individuo consistente en la percepción de pérdida de control de las circunstancias, el mundo se le echa encima de forma amenazante de manera que "pierde los estribos". Esta es la razón que explica las reacciones psicofisiológicas que anteriormente hemos especificado para enseñar a analizar los estados particulares de tensión. El individuo necesita, por consiguiente, y con urgencia, medios que le ayuden a recuperarse a sí mismo, a encontrar su centro, para poder hacerse con la situación de manera que pueda imponer orden en su desordenado ataque a las situaciones problemáticas que para él son gigantes. Ante tales situaciones muchos niños actúan quijotesca, ansiosa e impulsivamente y se exponen a conductas y soluciones erróneas; otros en cambio se encierran en sí mismos llegando poco a poco a ser los niños medrosos incapaces de solucionar nada ni de tener alguna iniciativa porque les falta el grado necesario de agresividad y ansiedad sana. La solución puede venir del hecho de hacer que los niños impulsivos piensen y consideren la situación antes de dar soluciones y que los niños tímidos y bloqueados adquieran mayor grado de agresividad.

Ahora bien, al primero de los casos se refiere la técnica de hacerse con la situación(" coping") mediante autoverbalizaciones. El ejemplo más clásico en la literatura del autocontrol nos lo ofrece Kanfer et al. (1975). En el caso en cuestión; los autores seleccionaron a un grupo de niños de preescolar con miedo a la oscuridad; los metieron en una habitación contigua a la del experimentador con sistema de intercomunicación para seguridad y se les pidió que permanecieran ahí tanto como pudieran. En la habitación había un reostato que permitía aumentar la luminosidad cuya graduación iba de cero al máximo.

El objetivo del experimento era comprender los efectos que produce el hecho de enseñar a los niños a utilizar respuestas verbales previamente aprendidas para luchar contra la oscuridad, circunstancia que les ocasionaba ansiedad y que podía hacerles "perder los estribos", en el sentido anteriormente explicado. En consecuencia la técnica "hacerse con la situación" pretendía ver la posibilidad de poner el énfasis en el poder positivo del niño para hacer algo sobre el problema "en vez de ponerlo en la reducción de la fuerza del estímulo amenazante como acontece en psicología clínica con la técnica de desensibilización sistemática".

Los enunciados que se hicieron aprender a los niños se clasificaron en el siguiente orden: a) enunciados que acentuaban el control activo del niño como por ejemplo: "Soy un chico valiente. Puedo cuidarme en la oscuridad"; b) enunciados destinados a reducir las cualidades aversivas de la situación, por ejemplo: "La oscuridad me divierte. Hay cosas estupendas en la oscuridad"; c) enunciados neutros como: "María tenía una ovejita. La lana era blanca como la nieve".

En síntesis, los datos procedentes de este experimento demostraron que las autoverbalizaciones centradas en el poder del niño para luchar contra una situación ansiógena fueron eficaces ya que cuando los niños las utilizaron su permanencia en la oscuridad, fue mucho más grande que cuando utilizaron los otros dos tipos de verbalizaciones.

Es decir, incluso a partir de la más tierna edad, surte efecto la autoatribución que es uno de los mecanismos que está en la base del autocontrol. Por consiguiente, parece obvio que los padres y maestros tomen en cuenta estos y otros muchos resultados

para enseñar a los niños verbalizaciones que puedan utilizar, y que de hecho utilizan, (*) para vencer situaciones amedrentadoras en casa, en la calle y en la escuela con la debida prudencia y de acuerdo con el desarrollo evolutivo del niño.

9.2.3.5 Autoverbalizaciones para vencer la impulsividad.

Como hemos visto anteriormente, la impulsividad o conducta hecha sin reflexión o reposo, puede surgir ordinariamente de la ansiedad que experimentan los niños ante los problemas; ésto hace que el niño se lance a la acción para liberarse rápidamente de los estímulos ansiógenos, sin importarle realmente los resultados. La impulsividad, como hemos explicado en otro lugar, es un gran mal en el aula puesto que constituye un falso refugio que produce efectos desastrosos en el rendimiento académico y en la conducta social, de manera que todo educador, incluidos los padres en casa, han de luchar contra este mal que priva a los individuos de aquellas destrezas adecuadas para hacer frente de forma realista a los problemas de la vida.

Actualmente se cuenta ya con bastantes investigaciones en el campo de la modificación de conducta y del autocontrol, que han intentado acrisolar técnicas que ayuden a los sujetos a autocontrolar su impulsividad al actuar. Ultimamente la gran mayoría de las técnicas se han centrado en las autoverbalizaciones aun cuando

(*) Es muy frecuente observar cómo los niños pequeños cuando participan en juegos en donde intervienen pruebas que les dan miedo, por ejemplo, saltar desde una determinada altura, etc., se dicen así mismos: "No tengo miedo. Puedo hacerlo" y lo hacen. Es decir, un deber de la educación es potenciar y descubrir estos diálogos internos que acentúan el poder positivo de la persona para hacer frente a las circunstancias problemáticas.

su uso no ha sido nunca exclusivo sino que ha ido acompañado de otras técnicas como modelado ("modeling"), refuerzos positivos ("positive reinforcement"), debilitamiento ("fading") del control exterior, etc. Los resultados que se han ido obteniendo son positivos y de fácil aplicación en la escuela a partir de preescolar como lo demuestran todos los estudios que hemos analizado al hablar del autocontrol de los niños desde una perspectiva cognitiva. Sólo recordemos que el estudio clásico, ampliamente detallado en nuestra investigación, es el de Michembaum y Goodman (1971) al que no vamos a volver a aquí ya que en su debido momento hemos comentado sus aplicaciones pedagógicas.

9.3 Autorregulación de la conducta de estudio. Un ejemplo.

Al terminar este capítulo no resistimos la tentación de incluir un ejemplo que apareció en la literatura del autocontrol hacia 1972, y que constituye una clara muestra de los esfuerzos pedagógicos por introducir las técnicas del autocontrol en el ámbito de la educación. Nos referimos al intento hecho por Beneke y Harris (1972) para enseñar el autocontrol de la conducta de estudio. Antes de intentar detallar este ejemplo didáctico queremos dejar claro que no lo hemos elegido por su valía científica, que en nuestra opinión deja mucho que desear debido a la falta de control de las variables fundamentales, sino por el excelente modo de ir enseñando el autocontrol a los alumnos para mejorar por su cuenta los hábitos de estudio.

El problema fundamental para la enseñanza de los hábitos de estudio no radica, como dicen los autores, en tener que inventar métodos eficaces de estudio sino en transmitir o enseñar tales

métodos a los alumnos y convencerlos de que los pongan en práctica. Es pues un problema de enseñanza y motivación que han intentado solucionar los educadores sirviéndose de las modernas técnicas psicológicas como las de modificación de comportamiento. Por ahí se han conseguido éxitos relativos, pero no definitivos, como lo demuestran los estudios de Goldiamond (1965), Harris (1969), Kanfer (1970), Marston y Feldman (1971) y Stuart (1970). Por esta razón se ha ido a probar suerte con técnicas más comprometedoras de la persona, que incluyen mayor responsabilidad, decisión y entrega, como son las de autocontrol. Mas para que los alumnos sean capaces de autocontrolarse, técnica y eficazmente, son necesarias por lo menos dos fases:

A) Avivarles la conciencia de la necesidad de cambio para que sean ellos quienes motivados interiormente sientan y comprendan la necesidad que tienen de mejorar. De no darse esta situación de motivación interior en la que sea la propia persona quien decida su cambio y lo haga fuertemente convencida, no podemos hablar estrictamente de autorregulación y autocontrol, ni podemos esperar que los programas técnicos tengan éxito.

Por consiguiente, constituye una labor primera del educador trabajar con los alumnos los aspectos motivacionales hasta conseguir conjuntamente llegar a los momentos claves para el cambio. Esto exige paciencia y respeto porque es una decisión que ha de tomar la propia persona y en ello entra en juego su propia libertad. Esta razón constituye otro ángulo por donde se puede mirar la conjunción del conductismo y del humanismo en una síntesis superior y liberadora.

El hecho de que la decisión de cambio salga de la misma

persona que está en tratamiento es un elemento muy recomendable en la misma terapia basada en la modificación de conducta tradicional; pero si se habla de autocontrol entonces acontece que se convierte en un elemento esencial, en una condición "sine qua non" y la razón fundamental radica en el hecho de ser el propio individuo quien responsablemente ha de aplicar técnicas que alteren el medio ambiente tanto antes como después de la conducta, lejos, aunque no absolutamente, del control del terapeuta o del educador. En definitiva, el individuo se encuentra sólo con su problema, con las técnicas a aplicar y con los procedimientos a seguir, de manera que ha de estar presente continuamente en él una decisión de cambio porque en todo momento cabe la posibilidad de abandonar. Esta decisión, se ve claro, hay que cultivarla previamente.

Por otra parte, como afirman Kanfer y Karoly (1972), el tomar decisiones interiores, el poder guiarnos desde el interior, es hoy un conocimiento indispensable a adquirir por las personas ya que el mundo en que vivimos está en constante evolución y no podemos dejarnos llevar incansablemente por las circunstancias culturales transeúntes. Además, el hecho de que sea el propio individuo quien se autodirige desde su interior, en medio de un mundo cambiante a gran velocidad, le produce la coherencia e identidad indispensables con relación a su mundo de valores para su salud psíquica, a partir delcual puede ejercer el poder de contralcontrol ("countercontrol") (cfr. Davison, 1973) frente al control difuso que le imponen los "mass media" o el mismo terapeuta.

B) Una segunda fase está constituida por la enseñanza de respuestas autorreguladoras o de técnicas para poner en práctica la decisión de cambio y proceder científicamente sin confiar

exclusivamente en el poder de la voluntad de la persona o en la gracia y ayuda de Dios.

Por consiguiente, si la fase A constituye la motivación para el cambio, la fase B encierra los contenidos o instrumentos cuyo conocimiento práctico es indispensable para conseguir tal cambio. Quedaría, sin embargo, una tercera fase (C) indispensable para cerrar el ciclo didáctico en sus líneas más esenciales, a saber, el cómo enseñar tales técnicas, el cómo motivar para el cambio, i.e., la metodología de la enseñanza del autocontrol.

La mayor parte de estas exigencias vamos a poder constatarlas en el ejemplo que ahora mismo pasamos a describir:

1) En cuanto a los sujetos se hizo una invitación a participar en el proyecto de enseñanza de autocontrol de la conducta de estudio, a todos los estudiantes de un curso de verano sobre modificación de conducta que libremente quisieran. Se dio así un paso inicial hacia la puesta en práctica de los presupuestos teóricos del autocontrol: la libertad de la decisión de cambio.

2) En segundo lugar, y en orden al aprendizaje científico-técnico del autocontrol, se pasó a enseñar cómo cada persona podía obtener una línea de base con datos objetivos verídicos que fundamentasen la toma de decisiones responsables en una u otra dirección. La adquisición de datos reales hace al individuo tomar conciencia de su modo de proceder, dónde se encuentra con relación a sus aspiraciones, y en este sentido la línea de base es otro paso más hacia el despertar o el avivamiento de la conciencia para el cambio.

Naturalmente saber confeccionar una línea de base correcta supone la enseñanza y el aprendizaje previo de métodos de autoobservación acerca de cómo se estudia, dónde, cuánto tiempo, etc., y de métodos para graficar los datos, cuestiones todas ya estudiadas anteriormente.

3) El tercer paso dado, en el ejemplo a que nos venimos refiriendo, consistió en la enseñanza y aprendizaje de las técnicas de autocontrol propiamente dichas. (*)

A) En primer lugar, el grupo recibió una explicación teórica acompañada de ejemplos y de posterior entrenamiento, de las técnicas destinadas a manipular el control de los estímulos antecedentes a una conducta. A los estudiantes se les informó del principio del control del estímulo y su aplicación a las variadas situaciones cotidianas. En orden a autocontrolar los estímulos que favorecen el estudio, se pidió a los estudiantes que eligieran un lugar o como máximo dos, que estimulara el estudio, es decir, los estudiantes tenían que elegir un lugar bien iluminado, libre de estímulos distrayentes y no asociado a conductas incompatibles con el estudio. En adelante los alumnos estudiarían ahí y no en otro sitio.

B) A continuación estos sujetos recibieron información sobre el concepto de refuerzo positivo y acerca de la importancia de usar refuerzos fuertes, inmediatos y contingentes a la conducta de es-

(*) Hablando en general la autoobservación y el registro de datos participan ya de las técnicas de autocontrol como ya hemos comentado tantas veces; no obstante, estrictamente hablando las técnicas de autocontrol suelen ser aquellas referidas a la manipulación de los antecedentes y consecuencias de una conducta.

tudio. Se les sugirió una cantidad de refuerzos relacionados con conductas altamente probables (principio de Premack), como alimentos, dinero y cigarrillos. Se les explicó cómo el uso de autorrefuerzos fortifica la conducta de estudiar. Al mismo tiempo se llegó al acuerdo de exigirse 20 minutos de estudio para poder autoconcederse un refuerzo. Por otra parte, se insistió en la conveniencia de ir graficando los resultados de estudio en razón de las horas estudiadas al día de forma que el mejoramiento en la conducta de estudio estuviese más patente ante el propio alumno; además una mejora significativa podía merecer un refuerzo extra.

C) La enseñanza del refuerzo positivo y su práctica recibió mucha atención debido a que su uso ha demostrado ser de máxima eficacia a la hora de modificar o automodificar conductas. Dentro de la enseñanza del refuerzo positivo se enseñó a los alumnos a autoimponerse metas de estudio con lo que podían obtener, en caso de conseguirlas, refuerzos extras. Pero para que tales metas fuesen asequibles y realistas se impusieron las siguientes condiciones: a) hacerlas explícitas; b) ser metas alcanzables en una semana o en menos tiempo y, c) escribirlas y ponerlas en un lugar visible e importante de su área de estudio. Finalmente, se acordó con los alumnos que al término de un período de estudio de 20 minutos, cada quien debía decidir si continuaba estudiando o si se entregaba el refuerzo, decisión que por ningún motivo podía tomarse antes de la conducta de estudio.

Simultáneamente a este paso se comenzó a instruir a los alumnos sobre un método eficaz de estudio. Para esta ocasión se utilizó el de Robinson (1946) llamado SQ3R (Survey-Questions-Read) que se fue introduciendo lentamente a fin de lograr que los alumnos no sólo lo conocieran sino que lo aplicaran.

D) Un penúltimo paso, por lo que a las técnicas del auto-control se refiere, consistió en la explicación teórica del auto-castigo en cuanto opción válida para luchar contra las conductas incompatibles con el estudio. Se sugirió el uso de distintos tipos de castigos como multas, autonegarse una actividad placentera, realizar actividades buenas pero no placenteras ("good-for-you-but-unpleasant activities") como fregar los platos, planchar la ropa, calistenia, etc., pedir a un amigo que lo riña, etc.

E) Finalmente, la última técnica que se enseñó a los alumnos fue la de relajación, justificada por el hecho de que por regla general el estudiante ha de pasar por los exámenes hecho que ordinariamente produce en casi todos los sujetos cierto grado de ansiedad que para algunos puede resultar pernicioso con vistas a los resultados, como ya hemos explicado antes. Los ejercicios de relajación van destinados a que el individuo controle la situación para que sea él quien imponga orden y no la situación la que lo domine.

Todas las demás pasos que se dieron en el ejemplo que hemos intentado detallar, estuvieron dirigidos a enseñar el método de estudio al que anteriormente nos hemos referido, incluyendo todas y cada una de sus fases como son hojear el material de forma general leyendo títulos, subtítulos y todo lo más el resumen final de cada capítulo ("survey"); iniciar el estudio del primer capítulo haciendo preguntas al texto de los títulos y subtítulos ("Questions"); leer el texto para responder esas preguntas ("Read"); subrayar las respuestas o entresacarlas mediante notas; hacer síntesis orales; prevenir el examen, etc.

Sin embargo, no es nuestro propósito explicar aquí el método de mejora de los hábitos de estudio, ni los resultados del estudio

de Beneke y Harris, ni sus aciertos o fallos en su diseño científico, sino que lo que nos importa es presentar un ejemplo didáctico de cómo se puede enseñar el autocontrol en el ámbito de la educación se trate de conductas de estudio o sociales, de solución de problemas o ansiedades, de agresividades o impulsividades, etc., etc.

9.4 Conclusión.

En síntesis, los pasos generales que se deben dar cuando se intenta enseñar la autorregulación y el autocontrol podrían ser:

- 1ª Motivar a la persona, concienciarla, para que sea ella quien decida cambiar su conducta.
- 2ª Enseñarle y hacer que practique las técnicas de la autorregulación y del autocontrol:
 - 1) Autoobservarse; registrar los datos; graficarlos, y establecer su propia línea de base.
 - 2) Conocer las técnicas referidas al control de los estímulos antecedentes que ponen en marcha la conducta.
 - 3) Conocer las técnicas de refuerzo positivo. Aprender a seleccionar tales refuerzos e indicar un programa para su obtención.
 - 4) Conocer el uso de las técnicas de autocastigo. Aprender a seleccionar los castigos más eficaces.
 - 5) Practicar las técnicas de relajación.

632

P A R T E T E R C E R A

PERSPECTIVA TEORICO-CIENTIFICA DE LA AUTORREGULACION

C A P I T U L O D E C I M O

LA AUTORREGULACION: SUPERACION DE LA DICOTOMIA

CONDUCTISMO - HUMANISMO

CAPITULO 10. LA AUTORREGULACION: SUPERACION DE LA
DICOTOMIA CONDUCTISMO-HUMANISMO.

En este último capítulo, que a la vez sirve de colofón a nuestro estudio, pretendemos abordar, aunque muy someramente, la delicada cuestión del antagonismo entre el conductismo y el humanismo. ¿Son éstos dos enfoques psicológicos irreconciliables? ¿Debemos seguir pensando dicotómicamente en psicología y en educación? Creemos que no y por esta razón intentaremos poner de manifiesto cómo la temática de la autorregulación y el autocontrol sirven de medios superadores del antagonismo o de puentes de unión entre ambas tendencias.

10.1 Panorama histórico y planteamiento de la cuestión.

Al aparecer el conductismo, allá por los años primeros de nuestro siglo, en el mundo de la psicología científica, se desató una serie muy importante de críticas acérrimas contra él provenientes de personas de muy diversas profesiones como psicólogos, literatos, periodistas, etc., a las que unía un interés común consistente en la defensa del hombre, de su dignidad y libertad, tan seriamente atacadas por el mecanicismo determinista de Watson.

Los duros ataques al positivismo científico psicológico han continuado durante todo lo que va del siglo actual; pero podemos decir que fue hacia la década de los cincuenta cuando la lucha contra el controvertido behaviorismo, que cada vez tomaba más auge, dio lugar a la ya clásica controversia psicológica del siglo XX: humanismo contra conductismo.

El mundo científico de la psicología fue dividido simplis-
tamente en dos corrientes teórico-psicológicas opuestas que se
tenían declarada la guerra a muerte, que se ridiculizaban constan-
temente y que se atacaban ferozmente en lo que concierne a sus
principios esenciales con relación a la concepción del hombre,
a los métodos científicos y a la aplicación terapéutica. El psi-
cólogo se veía obligado a colocarse en uno de los dos bandos o
con mucho en uno de los tres: conductismo, psicoanálisis o huma-
nismo, puesto que muchos psicoanalistas se autodenominaban huma-
nistas aunque muchos de éstos los considerasen como pertenecien-
tes a un movimiento aparte. Fuesen dos o tres los bandos, el he-
cho cierto es que en la década de los cincuenta y sesenta, prin-
cipalmente, el denominador común fue la lucha entre las distin-
tas escuelas de psicología, la parcialización de sus miras y la
provocación de una metafórica "descuartización" del hombre al
que todos pretendían defender, conduciendo al común de la gente
a tomar partido por un bando condenando al otro sin tan siquiera
conocer sus puntos de mira o recibiendo información acerca de él
a través del tamiz de su propia parroquia a la que había dado su
adhesión previamente.

Esta situación que hemos descrito a grandes líneas se ha
venido perpetuando entre círculos de gentes muy diversas: a) En
primer lugar están aquellos científicos de la psicología que han
hecho una opción definida por una de las dos teorías, profunda-
mente convencidos de que están en la verdad; b) en segundo lugar
están aquellos otros científicos no pertenecientes al mundo de la
psicología, filósofos, por ejemplo, que defienden una u otra opción
por deducirse directamente de sus puntos de vista teóricos y, c)
en último lugar está la gran masa de personas semiinformadas que
han oído hablar de la existencia de tales escuelas y que se apuntan

a una de ellas condenando el resto casi sin saber exactamente por qué (fenómeno muy frecuente en el mundo de los estudiantes universitarios).

Hoy se sabe que el planteamiento dicotómico en cuestiones de investigación psicológica, de terapia, orientación, educación y en general de las realidades humanas (Maslow, 1971), es más bien equivocado puesto que no se dan en estos casos las dicotomías puras sino que más bien existe un continuum, i.e., un movimiento pendular, en el que hay momentos de acercamiento y de alejamiento. Maslow (1971) vió claramente esta situación y la calificó de absurda en el mundo de la psicología abogando por la necesidad de crear puntos de mira sintetizadores de la visión parcial de las cosas tendentes a darnos una visión holista de la realidad. Para Maslow el humanismo es la "tercera fuerza" con pretensión de lograr esa síntesis, que de hecho no ha podido conseguir, de manera que habrá que esperar a la "cuarta fuerza", lo que él llama "psicología trascendental", para que lo intente nuevamente.

Dentro de todo este movimiento de lucha entre escuelas y de intentos de acercamiento, han existido dos momentos muy importantes, amén de otros que posteriormente estudiaremos, que son indicadores de cómo han ido evolucionando las posturas. En primer lugar, nos referimos al symposium que tuvo lugar entre Skinner y Rogers en 1956, en donde se puso abiertamente de manifiesto la profunda divergencia entre humanistas y conductistas en lo referente a principios teóricos y métodos científicos. El segundo hecho al que hacemos referencia es a otro symposium que tuvo lugar en la Universidad de Cornell, Calif., en mayo de 1972, bajo el título de "Humanistic and Behavioristic Approaches to Personality Change" ("Enfoque humanista y conductista en la terapia de conducta") que reunió a dos de las personalidades más prominentes de

ambas escuelas en ese momento: Wolpe (conductista) y Jourard (humanista). Este segundo symposium volvió a poner en evidencia las discrepancias teórico-metodológicas de ambas escuelas en lo referente a la terapia, pero lo más importante es que se llegó a la conclusión de la posibilidad, conveniencia y necesidad de un acercamiento y a la constatación de la existencia de enfoques terapéuticos combinados (probablemente la puesta en práctica de la síntesis superadora que había defendido A.H. Maslow).

No sólo a raíz de este symposium sino también por una evolución natural de la ciencia, como luego veremos, los límites fortificados de ambos puntos de mira han ido debilitándose y ya en la misma década de los sesenta, pero principalmente en la de los setenta, comenzó a tomar cuerpo otra corriente terapéutica que no obstante haber nacido de los principios teóricos del conductismo científico, se adjudicó para sí el deber de superación de la lucha dicotómica unificando al humanismo y al conductismo. Nos referimos lógicamente a la autorregulación y al autocontrol científicos. Ahora bien, que lo hayan conseguido o no, que los psicólogos humanistas hayan aceptado esta vocación o no, es cuestión que todavía no se puede responder ya que las investigaciones y aplicaciones siguen en curso. De cualquier modo, mantenemos la tesis de que al menos teóricamente la autorregulación (y el autocontrol) supera la dicotomía humanismo-conductismo, de manera que en lo sucesivo no tiene sentido hablar de oposición sino de cooperación y síntesis entre ambos. En otras palabras, en adelante hablaremos de un conductismo humanista o viceversa.

Con el objeto de justificar esta afirmación vamos a proceder a estudiar muy brevemente los rasgos o características más importantes de la psicología humanista; en segundo lugar haremos lo

mismo con la psicología conductista y en último lugar, intentaremos poner de manifiesto cómo la autorregulación integra ambos movimientos al menos en teoría.

10.2 Características más importantes de la psicología humanista.

Hablar de humanismo es entrar en un mundo amplio y complejo pues, como afirma Thoresen (1973a, p. 386), hay muchas clases de humanismos que van desde el clásico de los griegos hasta el humanismo racional pasando por el ético, científico, religioso y cristiano; pero todos tienen la característica común de ser un movimiento primordialmente filosófico, religioso y literario que se apoya en un presupuesto fundamental: el hombre a través de su inteligencia y libertad tiene el poder y la responsabilidad de determinar su propio destino.

No es nuestra pretensión estudiar aquí el humanismo en sí, cuestión que escapa a nuestros límites, sino más bien presentar las características más sobresalientes de la psicología humanista, que se deriva y participa de modo general de las preocupaciones de los humanistas "in genere". A través de nuestra exposición se pondrá de manifiesto que este movimiento entronca con todos los otros humanismos y perpetúa el humanismo tradicional en cuanto que pone el acento en el desarrollo de las potencialidades del hombre (powers) para que este llegue a ser más plena y genuinamente humano, dueño y hacedor de su propio destino, libre de la esclavitud que le imponen otras fuerzas (incluida la verdad revelada religiosa).

10.2.1 Descripción del psicólogo humanista.

Si queremos concretar aquello que distingue a un psicólogo humanista del que pertenece a otra escuela, podemos decir que éste describe los fenómenos psicológicos desde una perspectiva introspeccionista tratando de ver las cosas como el individuo las ve. Su preocupación, como afirma (Rychlak, 1976), consiste en descubrir cuáles son los auténticos, genuinos y congruentes sentimientos, pensamientos, actitudes, modos de interpretar el mundo de una persona concreta y única. Para el psicólogo humanista, cada individuo es diferente y por consiguiente, la generalización y el control, objetivos que propugna la ciencia empírica, no tienen cabida. El psicólogo humanista teóricamente se mueve dentro del ámbito de las causas finales y formales, como en otro capítulo hemos explicado, aunque sin descuidar las causas materiales y eficientes, características del enfoque conductista.

Por consiguiente, la psicología humanista acepta un modelo de hombre racional, libre, responsable, digno, único e irrepetible con un núcleo vital íntimo a donde sólo tiene acceso él mismo, (y Dios en una perspectiva religiosa y cristiana) denominado conciencia donde se fraguan y se toman las más comprometidas decisiones de la vida. A partir de este modelo, construye la psicología humanista los principios científicos (en donde ciencia tiene otro significado y otra dimensión) de su enramado teórico y sus técnicas terapéuticas.

En otras palabras, la psicología humanista continúa la línea tradicional de la filosofía aristotélico-tomista y del cristianismo, al defender abiertamente frente al positivismo científico (conductismo) la existencia de la libertad, responsabilidad, digni-

dad y autonomía negadas por aquél o al menos puestas en "entredicho". Para esta rama de la psicología la inteligencia y libertad siguen siendo el núcleo esencial distintivo de la persona humana donde se cumple la autorrealización y donde alcanza su plena realidad y valoración (Coreth, 1973) ya que libertad "es la capacidad del ser espiritual (-la persona-) para tomar por sí mismo (.....) una dirección frente a valores limitados conocidos, para elegir o no elegir el bien limitado o para elegir éste o aquel bien concebidos como limitados"(Brugger, 1969, p.228). En consecuencia, el hombre teóricamente es un ser impredecible puesto que la esencia de la libertad consiste en la indeterminación de manera que para optar el hombre necesita autoposeerse, tomar conciencia de sí, autoconsultarse y finalmente autodeterminarse haciendo teóricamente imposible la predicción que exige bases seguras y objetivas. Pero si, muchas veces los comportamientos son predecibles se debe sin duda, por una parte, a la automatización y masificación de la existencia, sobre todo en nuestro siglo, en el que se ha vuelto muy difícil vivir libremente (en el genuino sentido de la palabra) aunque esto parezca una contradicción (cfr. Concilio Vaticano II, Constitución Gaudium et Spes) y en donde se tiene miedo a ser libre. Por otra parte se debe también a la existencia en el hombre de dimensiones psíquico-biológicas que siguen ordinariamente los rumbos del comportamiento animal.

La unicidad de la persona, la irrepetibilidad y la sacralidad de su conciencia, conducen a la psicología humanista a propagar un profundo respeto por la persona, a plegarse a su propio modo de ser y vivir, a respetar sus miras, puesto que es el individuo el único responsable de su existencia y de su autorrealización. El psicólogo está ahí para ayudar, para aceptar comprensiva y empáticamente al individuo, para abrir nuevos límites a sus pun-

tos de vista sobre todo cuando éstos se han anclado, pero de ninguna manera para controlarlo.

Dentro de la psicología humanista, la afirmación de que "cada quien es cada quien" cobra un tremendo significado y es precisamente este presupuesto el que impide que los métodos tradicionales de la ciencia positiva (muestreo estadístico) puedan aplicarse en psicología. El humanismo reclama el estudio individual de cada persona (N=1) con una actitud comprensiva, paciente, amorosa, "taoista", como postuló Maslow (1971).

10.2.2 Presupuestos de la psicología humanista.

Más ¿cuáles son ya en concreto las características comunes a todos los psicólogos humanistas? Poppen et al. (1976, pp. 3-30) las sintetiza de la manera siguiente:

- 1) Insistencia en un modelo humano que sea distinto a los modelos utilizados para el estudio de la conducta animal o mecánica.
- 2) Estudio del hombre en cuanto agente consciente poseedor de sentimientos, ideales e intenciones, estando firmemente convencidos de que estos factores son cruciales para explicar el comportamiento humano.
- 3) Primordial interés en potenciar el desarrollo del hombre, su realización personal o su autorrealización.

Estas son, en síntesis, las características más comunes y fundamentales de todos los psicólogos humanistas, de manera que aún

habiendo hecho diversidad de variantes dentro del enfoque humanista, estos presupuestos teóricos los unen. De igual modo podríamos preguntarnos cuáles son los intereses ("concerns") o motivaciones que mueven a los psicólogos humanistas. Maslow (1971) afirmó que la tarea primordial y más urgente de la psicología y educación humanista es hacer "The Good Person". Esto es tan importante (Pantoja, 1977) que se nos convierte en "The Big Problem" a solucionar; sin embargo, es tan abstracto que se necesita concretarlo en objetivos más claros y es ésta la labor que Thoresen, (1973, pp. 388-389) se ha propuesto, a partir de las distintas obras de los psicólogos humanistas más sobresalientes como el mismo Maslow, Jourard, etc. El autor a que nos referimos propone la siguiente síntesis de objetivos generales de la psicología humanista:

- 1) Es importante y trascendental que el centro de atención sea la persona como unidad y no el promedio conductual de grandes grupos y poblaciones.
- 2) Que se intente buscar la unidad en la experiencia humana y que se reconozca que la persona debe vivir en armonía consigo misma y con la naturaleza.
- 3) Que se intente aumentar el rango de conciencia y concienciación de la propia conducta especialmente de la conducta interna como pensamientos, imaginación y respuestas fisiológicas.
- 4) Insistir en la necesidad de hacer individuos compasivos, que sean capaces de comunicarse personal e íntimamente con los otros valiéndose de diversos medios y que puedan ayudar a los otros a vivir la vida de forma más positiva.

- 5) Conseguir la autodeterminación y la responsabilidad, y para ello, mejorar la habilidad para identificar alternativas, clarificar valores, tomar decisiones y aceptar la responsabilidad de las acciones propias.
- 6) Aceptar que el individuo es único e irrepetible, respetar la ideosincracia y la particularidad de cada quien.
- 7) Necesidad de utilizar nuevas técnicas y metodologías de investigación científica destinadas al estudio en profundidad de cada individuo y que, por consiguiente, eviten la impersonalidad de las técnicas tradicionales.
- 8) Proporcionar al individuo experiencias educativas que abarquen a la persona total en sus dimensiones sociales, emocionales, sensitivas, académicas y cognitivas.

10.2.3 Postura humanista ante los problemas principales de la psicología.

Pero todavía aparecen más claros los objetivos de la psicología humanista si consideramos la postura que toma con respecto a los principales problemas. Algunos ya han aparecido de alguna forma a lo largo de esta exposición como por ejemplo, cuando hablamos de la concepción del hombre, del método de investigación, etc., pero falta considerar cuál sea su postura por ejemplo, ante la personalidad, el cambio de conducta, las técnicas terapéuticas, la enfermedad mental, etc.

- 1) Personalidad, cambio, enfermedad mental y técnicas terapéuticas.

Podemos afirmar en general que los psicólogos humanistas con

ciben la personalidad implícitamente como una fuerza interna que organiza la experiencia humana aunque rara vez ofrezcan una definición de ella. Por consiguiente, el núcleo de la personalidad está constituido por el "SELF" que en la concepción humanista es descrito como "una organización gestáltica de la conciencia que toda persona tiene de sus percepciones, valores y otros aspectos de su vida" (Poppen et al. 1976). En otras palabras, el autoconcepto, es decir, como se ve la persona a sí misma, es el constructo central de la personalidad en cuanto principio organizador de la experiencia dentro de la psicología humanista.

Esto nos puede explicar cómo uno de los intereses fundamentales de los psicólogos humanistas radica en el estudio del cómo la persona organiza su propia experiencia, que en definitiva es la causa formal del autoconcepto, y como se correlacionan unos con otros los aspectos diversos de su personalidad. Dicha experiencia subjetiva encierra sentimientos, intenciones, valores personales, congruencia entre afecto y expresión, comunicación, autorealización, autenticidad, etc. A la psicología humanista le interesa investigar el potencial humano que donado por la naturaleza posee todo individuo desde su nacimiento y la forma en que éste va tomando cauce camino de su plena realización (autorrealización) en la vida terrena.

Personalidad es, pues, todo ese cúmulo de realidades interiores diversificadas por la experiencia existencial y que gestálticamente se unifican en el yo o self. En otras palabras, es la autoimagen de sí mismo que todo individuo posee y a través de la cual, como si se tratara de un prisma, contempla, mira, siente, experimenta, su mundo interior y exterior para poder expresar constantemente y progresivamente su juicio u opinión (Weltanschauung) referente a las realidades externas.

Cambio de la personalidad, por otra parte, viene a significar un continuo proceso de transformación, mejor expresado, de evolución, de actualización (en el sentido aristotélico-tomista de paso de la potencia al acto) iniciada en el momento mismo de la concepción de la persona. A través de este cambio, el individuo va poniendo en funcionamiento limitada y escalonadamente, muchas de las potencias con las que la naturaleza (o Dios en una perspectiva cristiana) lo ha dotado. Dicha actualización es un verdadero cambio de personalidad en cuanto indica un progreso en la perfección metafísica del ser humano, siempre de menos hacia más, de manera que viviendo, en los primeros estadios de la vida, anclado en la dependencia de las necesidades básicas, va elevándose más y más hacia la satisfacción de metas más sublimes o de necesidades superiores entrando en el mundo existencial de la "metamotivación" (Maslow, 1971; Pantoja, 1977).

Pero el cambio de personalidad dentro de un contexto terapéutico, se produce y se palpa con mayor claridad, cuando ya avanzado el proceso de maduración psíquico-biológica, la persona está anclada todavía en estados inferiores (por ejemplo en las necesidades básicas o "deficiency values" que llamó Maslow) sin haber actualizado (autorrealizado) aquellas potencias con las que fue enriquecido. Se ve claro, entonces, cuál es la función del psicólogo desde la óptica humanista, es decir, hacer que la persona descubra las barreras que le impiden caminar hacia su propia humanización para que ella misma dé los pasos adecuados (según su propia personalidad) para reemprender la marcha desde una existencia "deficiente" hacia otra metamotivada o autorrealizada, en donde viva de acuerdo con lo que también Maslow denominó existencia regida por los "being values" (valores metafísicos).

La situación de las personas que viven una existencia deficiente nunca, o sólo muy rara vez, es calificada por los psicólogos humanistas como enfermedad mental ("mental illness") en el sentido que le dió el modelo médico del siglo pasado o del modelo cuasimédico que utiliza el psicoanálisis. Para ellos "mental illness" no significa más que un retraso en el desarrollo o actualización de esas potencias como hemos descrito anteriormente y que podríamos esquematizarlo como sigue:

Proceso continuo de autorrealización

PRINCIPIO	MEDIO	META
Personas con una existencia anclada en " <u>deficiency values</u> " o satisfacción de necesidades básicas.	Personas en camino hacia la autorrealización	Personas que viven autorrealizadas o metamotivadamente de acuerdo con los " <u>being values</u> "

Las personas que viven autorrealizadamente poseen entre otras las siguientes características:

- 1) Salud psicológica.
- 2) Son conscientes de quiénes son.
- 3) Tienen conciencia de aquello que las controla.
- 4) Tienen conciencia de lo que pueden ser.
- 5) Están en contacto con su yo interno.
- 6) Su expresión externa se corresponde con sus sentimientos internos.
- 7) Son empáticos y compasivos.
- 8) Son capaces de comunicarse clara e íntimamente.

- 9) Buscan modos de existencia más libre.
- 10) Son responsables de sus acciones.
- 11) Actúan de acuerdo con sus valores, etc.

De acuerdo con esta perspectiva, enfermedad mental vendría siendo sinónimo de conducta inadaptada, entendiéndola ésta como aquella conducta opuesta a la autorrealizada. En este sentido es la conducta inadaptada la que se vuelve objeto de atención terapéutica. También en esta perspectiva se impone la necesidad de distinguir entre conducta ajustada y conducta autorrealizada, ya que en la manera de entender de los psicólogos humanistas no hay coincidencia entre ellas como ordinariamente se podría suponer. "Ajustarse" viene a indicar aquella existencia vivida conforme a la opinión y normas de los demás; pero muchas veces, sobre todo en la existencia cotidiana de nuestra sociedad, tal modo de vivir no es autorrealizado e incluso para muchas personas tal existencia "ajustada" constituye una violación de sus propias tendencias hacia la autorrealización. Por consiguiente, obtener una conducta "ajustada", así sin más, no puede ser un objetivo prefijado a conseguir por la terapia humanista ya que se encontraría ante la contradicción de imponer normas, valores, puntos de mira del terapeuta al individuo necesitado (no autorrealizado), violentando uno de los principios básicos de la psicología humanista: el respeto a la individualidad ("uniqueness") y a la libertad personal en la construcción de su propia existencia.

Finalmente, por lo que atañe a las técnicas terapéuticas, la psicología humanista se pone lógicamente de parte de aquellos medios técnicos que favorezcan la comunicación, el encuentro del individuo consigo mismo, el respeto por la alteridad de la persona, la expresión original y creativa, como por ejemplo, la entre-

vista no directiva en la que tiene que darse necesariamente una relación de empatía entre terapeuta (helper) y cliente que permita el autodesvelamiento (self-disclosure) de la propia persona, es decir, para que tome conciencia de su situación y a la vez contemple nuevos horizontes de autorrealización; o la participación en grupos de sensibilización y entrenamiento (Sensitivity and Training Groups) mediante los cuales se intenta también conseguir la autoconciencia y la búsqueda de nuevos horizontes de desarrollo humano explícitamente a través de la intercomunicación grupal. Tanto en la terapia individual, no directiva y centrada en el cliente, como en la terapia grupal, la persona que busca su autorregulación se ve enfrentada ante el "otro" que no se le presenta tan sólo como barrera para su existencia libre sino que también, y al mismo tiempo, le da oportunidad de descubrir (a través de ese otro) nuevas posibilidades de actualización de sus potencialidades en cuanto que ese otro (el terapeuta, por ejemplo) las tiene ya actualizadas o se encuentra luchando casi ascéticamente por conseguirlo. Esto sin necesidad de que sean las mismas potencialidades, ("cada quien es cada quien ") El otro puede también mostrar vivencialmente una actitud amorosa, "taoista", maternal, hacia la persona de manera que el acto mismo de amor potencie y ponga en marcha "ipso facto" el proceso de autorregulación personal que se había estancado. Por esto, Maslow afirma que la relación amorosa es la más perfecta señal de autorregulación de las personas ya que el amante, en tal situación, deja ser y vivir al amado además de que potencia cualquier esfuerzo por ser más y le abre constantemente las puertas del deseo de ser y crecer como persona. Naturalmente hablamos de una relación amorosa auténtica y no egoísta que desembocaría en el uso y abuso del otro para satisfacer las tendencias posesivas del yo moviéndose entonces a nivel de satisfacción de necesidades básicas.

En la consideración de este aspecto, podemos advertir la influencia de la filosofía cristiana, aristotélico-tomista y más aún podemos descubrir visos de filosofía y religión orientales. Tampoco está muy lejana la teología trinitaria del amor vista desde una óptica naturalista. Sin embargo es ésta otra temática que nos conduciría muy lejos de nuestro tema.

10.3 Características esenciales del conductismo moderno.

Puesto que ya en anteriores capítulos nos hemos referido con la suficiente amplitud a este tema, en esta ocasión intentaremos sólo presentar una rápida síntesis que a la vez que nos ofrezca un panorama de la situación actual y de sus coordenadas fundamentales, nos permita comparar este movimiento con el de la psicología humanista, con el propósito de poner de manifiesto cómo, al menos teóricamente, el movimiento psicológico de la autorregulación y del autocontrol pueden constituir la síntesis unificadora, como anteriormente hemos afirmado.

10.3.1 Diversos tipos de conductismo.

Nuestra primera afirmación básica es que actualmente no existe un sólo y único tipo de conductismo como se suele suponer, sin más, sino que podemos diferenciar al menos tres tendencias lo suficientemente distintas, no obstante poseer un mismo origen teórico y demás presupuestos generales con relación al modo de entender la ciencia psicológica y la conducta humana.

10.3.1.1 Los conductistas "convencionales"

Una primera tendencia dentro del conductismo es atribuida

a una serie de psicólogos, hoy llamados "conductistas convencionales", que han explicado la conducta humana o bien recurriendo a procesos internos como la reducción de los impulsos (drives) o atribuyéndola al poder de los hábitos (como por ejemplo, Hull, 1943; Miller y Dollard, 1941); o bien recurriendo a la curiosidad humana o a las tendencias exploratorias (como por ejemplo, Berlyne, 1960 ; Harlow, 1963); o bien acudiendo a procesos internos de retroalimentación sensorial (sensory- feedback processes) como en el caso de Mowrer (1960). (Cfr. Thoresen, 1973, p. 390).

10.3.1.2 Los conductistas radicales.

Una segunda tendencia dentro del conductismo está representada por aquellos psicólogos que hoy en día reciben el nombre de "conductistas radicales" que en oposición a los anteriores rechazan definitivamente cualquier explicación "mentalista" (drives, etc.) de la conducta. Su presupuesto fundamental es que los hechos de la vida interior de las personas (private events) son regidos por los mismos principios y leyes de los hechos conductuales externos. Por otra parte, rechazan también la elaboración de diseños experimentales grupales y las inferencias estadísticas basadas en la media conductual del grupo (proceder científico aceptado plenamente por los conductistas convencionales) y recurren al estudio del organismo individual mediante observaciones estrictas y meticulosas descripciones objetivas.

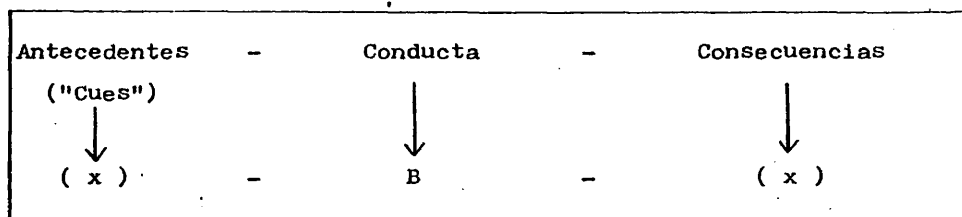
Sin embargo, cabe aún distinguir dos subtendencias dentro del conductismo radical. Por una parte está la tendencia apoyada en J.B. Watson con su gran insistencia en el presupuesto fisicista del estímulo-respuesta como única y definitiva explicación de la conducta de modo que si algún fenómeno conductual no puede redu-

cirse a esta unidad física (S -R), simplemente es considerado como metafísico y sin importancia. El conductismo radical watsoniano niega la existencia de la conciencia, rechaza la introspección como método científico y considera que todas las acciones del hombre están determinadas por factores exteriores pertenecientes al medio ambiente. Ni qué decir que este tipo de conductismo felizmente ha quedado superado en su dimensión de aplicabilidad al hombre y que en todo caso ha quedado reducido al estudio de la conducta animal dentro de los laboratorios.

Por otra parte, está la tendencia representada por B.F. Skinner que pone el acento en el condicionamiento operante y que admite la existencia de conductas internas que, sin embargo, vendrían a explicarse del mismo modo que las conductas externas, i.e, por condicionamiento operante en base a las consecuencias de la conducta. El conductismo skinneriano rechaza, por consiguiente, el presupuesto fisicista de Watson al reconocer la existencia de la vida interior de las personas que influye en la determinación de la conducta. Sin embargo, permanece escéptico acerca de la atribución de un papel central a los procesos internos en la determinación de la conducta y tal escepticismo se pone de manifiesto en el abandono del estudio científico de esos procesos debido, en opinión de Skinner, a las enormes dificultades que plantean para ser estudiados con el modelo científico positivista, neutro, objetivo y frío. En síntesis, el conductismo skinneriano también se reduce al estudio de la conducta externa del sujeto lo que hace mediante la aplicación de su unidad básica de análisis que se compone de tres términos de contingencia: 1) la conducta está influenciada (causada, determinada, controlada....), 2) por los eventos que acontecen anteriormente a ella ("stimulus control") y, 3) por las consecuencias que siguen a determinados comportamientos ("outcome

control"). Esto se aplica tanto a la conducta interna como a la externa, pero Skinner dedica su atención a ésta porque ofrece las condiciones necesarias para su estudio científico como antes hemos dicho.

Los dos subtipos de este conductismo tienen en común, además del fuerte rechazo de toda explicación "mentalista" de la conducta, la firme convicción de que el comportamiento humano es predecible y controlable puesto que éste obedece a leyes objetivas basadas en la teoría estímulo - refuerzo medioambiental, de manera que una vez detectados los factores del medio ambiente que ponen en marcha los comportamientos, es fácil predecir y controlar la conducta. Esta afirmación teórica y radical ha sido plasmada matemáticamente por Goldiamond (1965) mediante su fórmula: $B = f(x)$ en donde, como ya hemos explicado antes, B sería el comportamiento o incógnita, f la función o la magnitud cuyo valor depende de x o factores medio ambientales. Es evidente que si conociéramos la totalidad del valor de x , es decir, todos los factores o variables que disparan una conducta, la certeza de la predicción sería absoluta y la posibilidad de control conductual total. La fórmula de Goldiamond pone también de manifiesto la unidad científica básica de Skinner que se compone, como hemos dicho de tres términos. En efecto, si desmembramos la ecuación podemos obtener el siguiente resultado esquemático:



Luego, $B = f(x)$ siendo (x) las variables o factores tanto

anteriores a la conducta como posteriores a la misma. Pero por desgracia para estos psicólogos y por suerte para el hombre, jamás se ha podido identificar la totalidad de factores de modo que la predicción y el control permanece como un presupuesto teórico conductista exigido pero no comprobado definitivamente.

Late en toda esta formulación matemática la presencia de un concepto de hombre máquina, autómeta que obedece ciegamente a las fuerzas del medio frente a las cuales no tiene posibilidad de ofrecer resistencia; está presente, por consiguiente, un determinismo positivista radical que tiene como inmediata consecuencia la negación o desvirtuación de la libertad y responsabilidad del hombre que se trasladan a los factores del medio que en definitiva son los causantes de la conducta. Ya no cabe hablar de la dignidad del hombre en el sentido tradicional de la palabra; no tiene sentido expresar que el hombre es el "rey de la creación", i.e., del mundo, porque la manera de entender las cosas ha dado un giro copernicano de manera que es el mundo, el objeto, el que posee al hombre que es un ser pasivo, y no el hombre el que posee al objeto para entenderlo, comprenderlo y transformarlo con su dimensión de actividad, originalidad y creatividad, con el fin de hacer el universo cada vez más perfecto en el sentido theillardiano.

Todo esto nos explica por qué el conductismo radical fue recibido con las más acres críticas puesto que el hombre se sabe consciente de sí mismo, activo, libre y capaz de tomar decisiones aún en medio de las mayores determinaciones, responsable de sus actos, digno y superior al mundo. En este contexto nada importaba que Skinner teóricamente hablara de la existencia del mundo interior, puesto que al reducir el estudio de la conducta a la externa, aplicando los moldes científicos de medición objetiva, equivalía de

hecho a negar la conducta interna.

10.3.1.3 Los conductistas cognitivos o del
aprendizaje social.

La tercera tendencia dentro del conductismo moderno está representada por aquellos psicólogos que admitiendo los presupuestos generales teóricos del conductismo skinneriano, hacen intervenir, sin embargo, los procesos internos cognitivos verbales, motivacionales, volitivos y tendenciales, para explicar la conducta. Es decir, rompen el escepticismo skinneriano relativo a la influencia de estos factores en la conducta y superan las dificultades metodológico - científicas para su estudio. Hay en todos ellos una firme convicción que los procesos internos, que a veces reciben el nombre de "mediacionales", influyen directamente en la conducta exterior y es debido a esta convicción por lo que se abandona definitivamente el modelo de hombre pasivo, autómatas, mecánico, controlable y determinado del conductismo radical, para comenzar a defender un modelo de hombre activo y pasivo, que da y que recibe, que transforma y es transformado, modelo que técnicamente ha denominado Bandura (1969) como "modelo interaccional" al que en anteriores capítulos hemos hecho referencia.

En síntesis, los conductistas cognitivos creen que la conducta del individuo está regulada por tres procesos básicos: 1) Procesos de control por parte de los estímulos del medio ambiente externo (x en la ecuación de Goldiamond, 1965) ; 2) procesos simbólicos mediadores pertenecientes al medio ambiente interno de cada individuo (el "self" de que habla Mischel, 1976 - según hemos explicado antes- o las variables BETA de Kanfer, 1976) y, 3) procesos de control por parte de las consecuencias de la conducta

sea interna o externa (x en la ecuación de Goldiamond).

Los presupuestos generales de estos conductistas y la especificación de las tres clases de procesos que explican la conducta, han dado pie a una transformación de la fórmula de Goldiamond que hemos encontrado por primera vez en Mahoney y Thoresen (1974) en los términos siguientes: $X = f(b)$ en donde aparece de inmediato la trasposición de términos con muy importantes consecuencias para el marco teórico de la psicología. En efecto, X viene a representar el producto, las consecuencias en el mundo externo que se derivan de la conducta del hombre (b) que en este caso es impredecible, libre, autodeterminado o que al menos posee un papel activo en el mundo. En otras palabras, la magnitud o trascendencia de X depende de la multiplicidad y complicación de factores que inciden o están presentes en el hombre (ser comportamental) explicando su conducta.

Evidentemente, esta transformación de la fórmula de Goldiamond da paso por lo menos a un ensanchamiento de la concepción estrecha del hombre que había defendido el conductismo radical, pero sin llegar a coincidir con la concepción que del mismo tiene la psicología humanista. Sin embargo, va a ser esta transformación de la ecuación efectuada por Mahoney y Thoresen (1974) la que va a constituir la clave para la formulación teórica de la autorregulación y el autocontrol como en otro sitio hemos explicado.

Dentro de esta tercera tendencia del conductismo tiene mucha importancia la teoría del aprendizaje observacional o mediante modelos ("modeling", "vicarious or observational learning") cuyo principal representante es A. Bandura. Como afirma Thoresen (1973), el aprendizaje observacional no se explica escuetamente mediante

el paradigma estímulo externo y refuerzo, sino que constituye una secuencia dinámica de procesos complejos en donde tienen cabida factores de atención, retención, reproducción y motivación. Sin embargo, parte de este aprendizaje tan común en la sociedad humana, sigue las leyes estrictas del paradigma conductual, lo cual aparece claro si consideramos que en dicho aprendizaje hay que hacer una distinción entre aprendizaje propiamente dicho (learning) y reproducción o puesta en práctica (performance) de aquél. El primero (learning) está regido por los procesos sensoriales y procesos simbólicos (mediadores cognitivos) internos; en cambio el segundo (performance) está gobernado por los procesos de refuerzo (outcomes) o consecuencias seguidas del acto de realizar esa conducta. Por consiguiente, es la segunda parte la que se ajusta con mayor exactitud a las leyes del conductismo.

En síntesis, después de haber presentado una vista panorámica rápida del mundo del conductismo moderno podemos concluir que siempre que se hable actualmente de conductismo se quiere dar a entender aquella tendencia psicológica que pone el énfasis en el estudio sistemático y comprehensivo del individuo y que utiliza métodos empíricos para examinar los medios ambientes (interno y externo) de la persona. (Thoresen, 1973, p.394).

10.3.2 Características esenciales comunes a todo conductista.

Lo anteriormente expuesto nos da pie a preguntarnos cuáles son aquellas notas universales que definen a un psicólogo conductista sea de la tendencia que sea.

Rychlak (1976) explica que el psicólogo conductista describe

el comportamiento desde el punto de vista de la causalidad material y eficiente viéndolo desde la atalaya de la objetividad y neutralidad de una tercera persona. Su punto de mira es extraspectivo y desemboca en una rigidez y un impersonalismo que recibe el calificativo de científico. El control, la predicción y la objetividad son las tres características principales que definen su posición.

Como podemos observar, la rígida postura anticonductista de Rychlak se aplicaría directamente al conductismo radical fisicista de Watson o al estricto conductismo operante de Skinner, pero no sería justo aplicar esa descripción sin más al conductista cognitivo, de ahí que las generalizaciones en este caso sean inexactas y peligrosas puesto que pueden conducir a equívoco.

Por nuestra parte, preferimos ir hacia generalizaciones más universales sin bajar a decir qué es lo que hace o deja de hacer un psicólogo conductista ya que existen muchas clases de psicólogos y diversas interpretaciones y aplicaciones del conductismo. Thoresen (1973, p.394) resume del siguiente modo las características universales del conductismo:

- 1) Defensa de una concepción monista del individuo y rechazo de una teoría dualista cuerpo-mente.
- 2) Convicción de que la conducta interna e inobservable (covert behavior) funciona de manera semejante a la externa y pública (overt behavior) y que ambas se ven influenciadas y regidas por los mismos principios y procesos de aprendizaje.
- 3) Rechazo de las explicaciones "mentalistas" de la conducta que recurren a la existencia de un cuasi homúnculo interno.

- 4) Convicción de que la conducta está determinada primariamente por el medio ambiente inmediato lo cual incluye también el medio ambiente interno de la persona.
- 5) Uso de métodos científicos que ponen el acento en la observación cuidadosa, sistemática, de la conducta y en el control de la misma incluyendo la autoobservación y el autocontrol.
- 6) Rechazo del uso de etiquetas basadas en rasgos de personalidad (por ejemplo, introvertido) para describir a la persona y recurrencia a la convicción de que el individuo se describe y se entiende mejor si se examina lo que hace en situaciones particulares.

10.3.3 Personalidad, cambio, enfermedad mental y técnicas terapéuticas.

De lo anteriormente expuesto se deduce que los conductistas en general rechazan una definición o descripción de la personalidad basada en constructos internos como motivos, tendencias, autoconceptos, necesidades, etc., y se concentran en la conducta en sí de la persona. Por lo tanto, la personalidad está basada en modelos de aprendizaje y de influencia de la conducta. Así, por ejemplo, para Wolpe personalidad es "la totalidad de hábitos o relaciones S - R aprendidas por la persona".

Por lo que atañe al cambio, éste se refiere a la introducción de nuevos aprendizajes o comportamientos en el mundo conductual del individuo o reaprendizajes de conexiones S - R previamente corregidas, o supresión de tales conexiones, acciones todas llevadas a cabo o bien por un psicólogo terapeuta mediante técnicas de control externo o bien por la misma persona mediante técnicas que

ella misma controla.

En lo referente a enfermedad mental, el conductismo mantiene un férreo rechazo de los modelos médico y cuasimédico que defienden la existencia de una causa interna que motiva la enfermedad y se concentran en la consideración de la conducta anormal en sí. Para los conductistas, los comportamientos normales y anormales no difieren en su desarrollo y mantenimiento o en la manera que pueden cambiarse. La diferencia entre ambos no es, por consiguiente, intrínseca sino que proviene de la diferenciación de las reacciones de la sociedad ante ellas (Ullmann y Krasner, 1969). En definitiva, es la sociedad la que determina qué comportamientos han de considerarse normales y convenientes y cuáles son rechazables, lo que permite explicar por qué el concepto de conducta anormal es relativo ya que la sociedad puede considerar anormal un comportamiento en una época, pero en otra considerarlo todo lo contrario. Es decir, "tales términos, como enfermedad mental, desajuste y anormalidad, hacen referencia a juicios sociales acerca de la conducta de las personas más que a enfermedades hipotéticas o a rasgos o estados que residen en la persona que se comporta de tal modo" (Mischel, 1968, p. 198).

Finalmente, por lo que hace referencia a las técnicas usadas por los conductistas, nos remitimos a la exposición que de las mismas hemos hecho, fundamentalmente en el tercer capítulo de nuestro estudio, lugar donde se puede comprobar la diferencia que existe entre las técnicas conductistas y aquellas utilizadas por los psicólogos humanistas.

10.3.4 Otras características que enfrentan al conductismo y al humanismo.

Creemos que con la exposición que hemos hecho acerca del

humanismo y del conductismo, pueden haber quedado patentes las profundas diferencias teórico-metodológicas que entre ambos existen y que han provocado el enfrentamiento histórico de los dos movimientos psicológicos en el siglo XX. Sin embargo, creemos que existen aún otras características que se han ido atribuyendo cada uno de los dos movimientos a manera de epítetos y que también han conducido al enfrentamiento. En aras de la brevedad, vamos a presentarlas de forma esquemática como sigue:

CONDUCTISMO	HUMANISMO
1 - Es científico	1 - Es intuitivo.
2 - Pone el énfasis en los medios para cambiar.	2 - El énfasis es puesto en los fines, en el hacia donde...
3 - Atienden fundamentalmente a los problemas de conducta externa.	3 - Se preocupa por los problemas emocionales y de dinámica interna.
4 - Intenta cambiar la conducta.	4 - Intenta producir el "insight" o la toma de conciencia.
5 - Manipula.	5 - Humaniza.
6 - El terapeuta es activo.	6 - El terapeuta es más bien pasivo.
7 - Hay control directo.	7 - El control es indirecto.

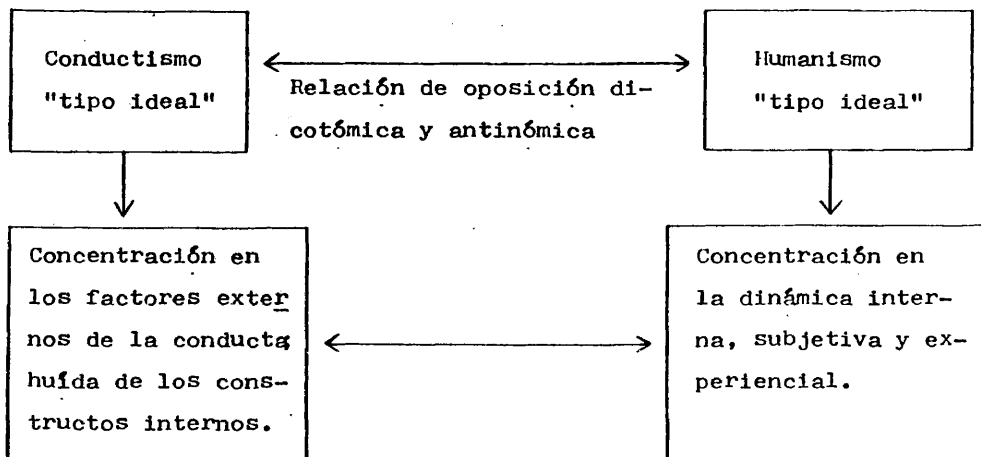
Estas características opuestas y todas las anteriores nos llevan a formularnos la pregunta: ¿verdaderamente son incompatibles el conductismo y el humanismo psicológicos? ¿Debemos en psicología y consiguientemente en educación, seguir manteniendo esta dicotomía de manera que psicólogos y educadores tengan que hacer

una opción a favor de uno y en contra del otro?

Poppen et al. (1976, pp. 27-30) resumen las respuestas que se han venido dando a estas cuestiones:

1a. El humanismo y el conductismo son profundamente irreconciliables.

Esta postura es sostenida por aquellos que siguen un esquema de pensamiento que se mueve dentro de la defensa de lo que se ha llamado "tipo ideal" (Ideal type) que indica el estado puro de un concepto que podríamos representar así:



2a. Humanismo y conductismo son complementarios.

Esta respuesta supone que el objeto de la psicología es el hombre total y que éste, por ser un ente complejo, tiene determinados problemas psicológicos y educativos que a veces son susceptibles de ser tratados mejor por unas técnicas que por

otras y viceversa. Por consiguiente, no cabe hablar de oposición sino de complementación.

3a. Humanismo y conductismo son reconciliables, pero el humanismo puede reducirse al conductismo.

Respuesta dada por aquellos conductistas que analizando los procedimientos terapéuticos de los humanistas atestiguan que éstos logran los cambios de personalidad aplicando en última instancia, técnicas conductistas sobre todo las de refuerzo.

4a. Son reconciliables, pero el conductismo puede reducirse al humanismo.

De manera parecida a la anterior respuesta, esta posición es sostenida por psicólogos humanistas que han podido comprobar cómo muchas técnicas conductistas, sobre todo la entrevista inicial, producen "insight" y conducen a la persona a tomar conciencia de su existencia deficiente. También es mantenida esta postura por algunos psicólogos conductistas que están perfectamente convencidos de que las técnicas conductistas son humanistas y que colaboran a conseguir "the Good Person", a hacer al hombre feliz, adaptado a la sociedad y a su grupo social. Pero conviene hacer aquí hincapié en una posible confusión de términos entre humanismo y humanitarismo. El último término hace referencia a una preocupación por los intereses de la humanidad, como por ejemplo, por la solución de problemas humanos, por aliviar el sufrimiento, el hambre, etc., y en este sentido ciertamente el conductismo, éticamente aplicado, es humanitario puesto que intenta el bien de la humanidad. Pero, como hemos visto en otra parte, el humanismo se refiere explícitamente a un determinado tipo de intereses humanos como,

por ejemplo, el desarrollo personal, la autorrealización, el perfeccionamiento del autoconcepto, la autoestima, etc. y, en este sentido, es difícil, aunque sí posible, que el conductismo sea humanista hablando de forma general.

Los autores a que hemos hecho referencia con anterioridad (Poppen et al., 1976), añaden por su parte otras dos respuestas más a la cuestión que venimos tratando:

- 5a. Humanismo y conductismo son reconciliables a través de una síntesis nueva y fundamental.
- 6a. Humanismo y conductismo deben verse desde una perspectiva más amplia desde la cual sean posibles varias síntesis.

Las dos últimas respuestas vienen a traducir y a sintetizar en una fórmula el deseo de varios humanistas destacados, entre ellos Maslow (1971), pidiendo la superación de la dicotomía distorsionante de la realidad psicológica humana que por naturaleza es una. Y esto nos conecta con el último y definitivo punto de esta exposición en el que intentaremos poner de manifiesto cómo la autorregulación y el autocontrol pueden colaborar a superar esa oposición dicotómico-antinómica de las concepciones puras e ideales (humanismo o conductismo) admitiendo que entre ellas se da realmente un proceso de continuidad (un continuum) complementaria.

10.4 La autorregulación y el autocontrol en el contexto humanismo versus conductismo.

Como ya tantas veces hemos afirmado, la autorregulación y el

autocontrol a que hacemos referencia tiene sus raíces en los principios y métodos del conductismo y por esta razón, al menos en un principio, recibió también la oposición de los psicólogos humanistas (Rychlak, 1976). Hoy parece que tal oposición ha ido disminuyendo sobre todo a partir de las aportaciones de los psicólogos cognitivos o del aprendizaje psicosocial que al conceder un papel activo al hombre en la determinación de su propio futuro, en la transformación del medio ambiente y al aceptar y atribuir importancia a las realidades internas del hombre (pensamientos, sentimientos, motivaciones, etc.) en la determinación de la conducta, provocaron un alejamiento del conductismo radical (Ideal type) y un acercamiento a las posiciones del humanismo también considerado estrictamente (Ideal type).

Por estas razones podemos afirmar que, al menos teóricamente, es posible hablar, en el caso de la autorregulación y del autocontrol, de un conductismo humanista o de una nueva síntesis superadora de la dicotomía psicológica. Esto aparece más claro si consideramos, aunque sea sucintamente, el concepto de autorregulación, sus presupuestos o exigencias teóricas y sus procesos fundamentales.

10.4.1 Definición de autorregulación.

No es nuestra pretensión aquí volver sobre una cuestión a la que ya hemos dedicado la suficiente extensión en el capítulo segundo. Por consiguiente, eligiaremos una definición de las varias que existen que sintetice los elementos fundamentales; también prescindimos de la distinción teórica entre autorregulación y autocontrol que estudiamos en el mismo lugar.

¿Qué se entiende por autorregulación? El conductismo entiende de la autorregulación o el autocontrol no en el sentido de un rasgo de personalidad o fuerza existente dentro de la persona mediante la cual ésta se impone autodominio, por ejemplo, para vencer la tentación de actuar mal o para posponer el disfrute de un placer o para realizar un esfuerzo ascético, etc., y que en la filosofía tradicional se denominaba fuerza de voluntad (willpower). Por el contrario, la autorregulación o el autocontrol tienen lugar cuando la persona, en medio de una "relativa ausencia de restricción externa inmediata, pone en acto una conducta cuya probabilidad anterior era menor que las otras conductas alternativas" (Thoresen y Mahoney, 1974, p. 12).

Analizando el contenido semántico de esta definición, lo primero que salta a la vista es la insistencia en el poder activo y determinante de la persona pues es ella y no otra (el terapeuta, por ejemplo) la que decide y opta por dar una respuesta o mostrar una conducta que era realmente improbable que se produjese. Este poder activo queda patente en el mismo lenguaje que se utiliza ya que se abandonan los términos modificación, regulación y control de la conducta, indicadores de un control y de una manipulación externa (derivada de los principios teórico-científicos del análisis de la conducta), para utilizar esos mismos términos con un prefijo que altera el campo semántico anterior. Así ahora, se habla de autorregulación, autocontrol, automodificación, etc., en donde el prefijo "auto", en inglés "self", indica el punto neurálgico que rompe las estructuras férreas del conductismo radical y acerca este movimiento al humanismo aunque sin llegar a coincidir.

La palabra "self" es el punto crítico de toda definición de autocontrol y de autorregulación (Thoresen y Mahoney, 1974) porque

los psicólogos conductistas se han esforzado en poner de manifiesto que no entienden esta dimensión de la persona en el sentido que le dan los humanistas sino que la utilizan para poner de manifiesto el poder activo de la persona para guiar su vida, modificar su medio, etc., a través de la manipulación de las variables del medio ambiente externo e interno (o variables mediadoras o cognitivas). Utilizan el término "self" obligados por la limitación del lenguaje, como también sucede en la lengua castellana con la palabra "auto", aunque el término provenga de la psicología humanista y de la filosofía tradicional que siempre ha entendido el "self" como conciencia de sí mismo o principio interno organizador e intérprete de la experiencia. Toda esta problemática ha obligado a ciertos psicólogos de la autorrealización a través de la autorregulación a evitar el término "self" y recurrir a sofisticados prefijos como "beta-regulation", "beta-control" (Kanfer y Karoly, 1972), según hemos explicado en su lugar.

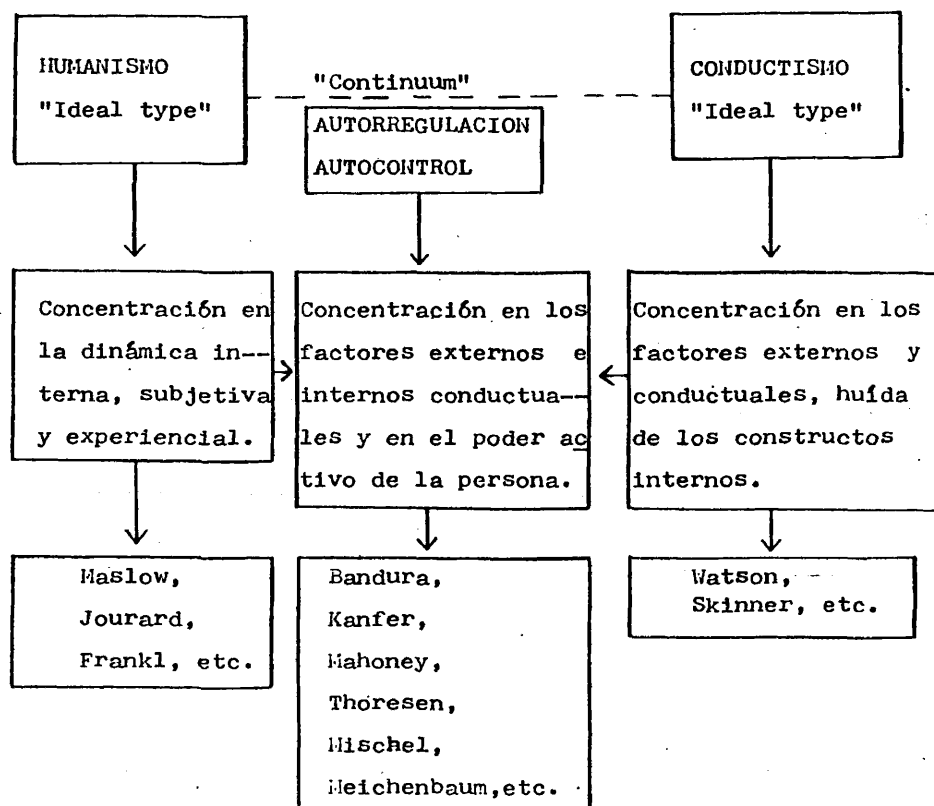
Sin embargo, al trasladar lo que técnicamente se llama "locus of control" o poder de control desde el mundo externo al interno de la persona, ¿no se está en realidad admitiendo, con otros términos, la existencia de la libertad, de la responsabilidad y del poder de determinación de la persona como tradicionalmente ha sido concebida ésta? ¿Acaso no se pone en evidencia esta realidad en la misma definición de la autorregulación que hemos dado? Porque, en efecto, en la definición se afirma que la persona da una respuesta cuya probabilidad anterior era menor con relación a la respuesta alternativa. Esto quiere decir (y este es el segundo punto neurálgico) que la persona, no obstante verse obligada por los factores reforzantes del medio ambiente a realizar una conducta, sin embargo, da una respuesta conductual opuesta, inesperada e ilógica desde el punto de vista de la ciencia conductista, pero

no desde el punto de mira de la libertad. Así, por ejemplo, el fumador empedernido (respuesta altamente probable) deja de fumar o rechaza la invitación a fumar (respuesta anteriormente muy improbable). ¿No significa esto que allá, en el interior de la persona, en donde se toman las más sagradas decisiones, se ha operado un cambio en la manera de autoconcebirse, autopercebirse, motivada por los fines o valores de ella misma, cambio que ha conducido al individuo a tomar una decisión operativa para modificar su comportamiento y así también alterar el rumbo de su existencia? ¿Acaso todos estos procesos no tienen lugar en lo íntimo de la conciencia aunque la motivación para el cambio haya surgido del medio externo?

Todo esto confirma nuestra afirmación teórica acerca de que la autorregulación y el autocontrol han roto, aunque no del todo, las defensas alzadas de los dos movimientos psicológicos enfrentados en este siglo, i.e., humanismo y conductismo. Pero también han puesto en claro la inutilidad de muchas discusiones psicológicas como, por ejemplo, aquella de control externo versus control interno, para llegar a afirmar que lo realmente existente en la conducta humana es un continuum entre ambos que va desde un polo hacia el otro, sin tener sentido dicotómico y antinómico, sino que forman una unidad armónica como se puede deducir de nuestro párrafo anterior y de la aceptación del modelo interaccional de Bandura para explicar la conducta.

Perotambién es necesario volver a repetir que, no obstante haberse producido un acercamiento de ambas posturas, mediante la autorregulación que ha intentado sintetizarlas, no podemos decir que ésta se haya logrado todavía en la práctica debido quizás a impedimentos de orden teórico relativos a la intelección del

"self", cuestión que ya hemos debatido en anteriores capítulos (capítulo 2 principalmente). Por consiguiente, podríamos representar esquemáticamente la situación teórica actual de la manera siguiente:



Otra de las razones por qué afirmamos que, al menos teóricamente, la autorregulación y el autocontrol están llamados a superar de forma científica, la dicotomía del humanismo y conductismo, proviene de la consideración de los componentes teóricos de la autorregulación. Efectivamente, un primer componente está consti-

tuido por el proceso de la autoobservación como ya hemos explicado antes. Mediante esta actividad la persona toma conciencia de su situación, de sus límites, de qué es aquello que controla su existencia, de los valores reales que vive, y despierta su conciencia hacia el deber ser a través de otro proceso que, aunque distinto teóricamente, se da al mismo tiempo y que recibe el nombre de autoevaluación (segundo proceso) en el marco teórico de la autorregulación. Autoobservación y autoevaluación constituyen dos procesos complejos y mediatizados por el mundo interior (cognitivo y volitivo) de la persona a través de su mundo de valores, motivaciones, situaciones existenciales vividas en el pasado y en el presente, variables biogenéticas, etc. Pero, como puede observarse, nuevamente la persona se encuentra a sí misma y, en función de sus valores personales y sociales, toma opciones con respecto a su vida particular y social. Y curiosamente, el hecho de tomar conciencia de su vida y saber dónde se encuentra, coincide con la formulación de los intereses de los psicólogos humanistas como puede comprobarse mediante la comparación.

El tercer proceso que tiene lugar en la autorregulación es el llamado autorrefuerzo que en esencia explica la dependencia de la autorregulación y el autocontrol de las técnicas conductistas que la experimentación ha ido comprobando como eficaces al servicio de la persona para que ella misma (siendo su propio científico y terapeuta) altere las condiciones medioambientales (internas y externas) para efectuar el cambio por ella decidido según sus propios fines. Esto demuestra cómo la autorregulación y el autocontrol están avalados por el conductismo y al mismo tiempo se alejan de la concepción tradicional que las hacía depender de la fuerza de la voluntad. Evidentemente, es la persona misma quien decide su cambio, motivada por ella misma a través

de las influencias o respuestas a su conducta procedentes del medio ambiente externo, pero no todo se deja al poder de la voluntad o a la recurrencia a medios supernaturales, sino que utiliza y manipula sabiamente las técnicas y principios que le aporta el análisis científico de la conducta para producir el cambio en el sentido deseado.

En este orden de cosas, los psicólogos de la autorregulación hablan de que el hombre es más humano, digno, autónomo, libre y responsable, pero dan a la libertad un sentido operativo y funcional que muchas veces es descuidado en el tratamiento teórico y filosófico de esa misma libertad humana. ¿En qué consiste ser libres según estos psicólogos? La verdadera libertad, afirman, consiste en "el íntimo contacto consigo mismo y con el medio (interno y externo)", i.e., en que la persona conozca sus límites, qué es lo que la controla y al mismo tiempo en que disponga de conocimientos y técnicas para alterar esos controles para poder realizar su proyecto vital. De aquí se deduce con evidencia toda la importancia que tiene el hacer objeto de educación y enseñanza los procesos de autorregulación y autocontrol, el hacer que entren en la escuela intencionalmente y que el profesorado obtenga conocimientos en relación con los principios teóricos que los fundamentan, con el desarrollo y evolución de la autorregulación y con sus técnicas.

Finalmente, no queremos dejar de señalar otra función cooperativa y complementaria que puede desempeñar la autorregulación en el contexto humanismo versus conductismo. Nos referimos en este caso a una cuestión práctica. El humanismo ha señalado metas e intereses que como hemos explicado en otra parte (Pantoja, 1977), son muy bellos ideales, plena y genuinamente humanos, con los que casi todo el mundo comulga; sin embargo, lo que muchas veces des-

cuidan estos psicólogos es el señalar cómo se pueden alcanzar esas metas, es decir, indicar los métodos concretos, científicos y válidos, para alcanzar, por ejemplo, la autorrealización. Ahora bien, creemos que las técnicas de autorregulación y autocontrol pueden desempeñar esta función y si esto es posible, entonces podemos afirmar que nos encontramos en la más alta cima de la complementación y de la síntesis en donde verdaderamente la psicología científica estaría al servicio del hombre y no al contrario.

Sin embargo, para que todo esto pueda tener lugar hace falta que se cumplan una exigencias como ha afirmado Thoresen (1973), es decir, que se formulen los objetivos de la psicología humanista en términos de acción o conducta tanto interna como externa y que ambas formulaciones, aun siendo distintas, tengan el mismo contenido semántico. El intento es en sí difícil porque los psicólogos humanistas suelen utilizar términos abstractos difícilmente reducibles a términos operativos; sin embargo, Thoresen (1973) ha intentado esta tarea distinguiendo entre objetivos humanistas de conducta interna y externa. Su intento es el siguiente:

10.4.2 Objetivos humanistas conductuales internos.

- 1) Aumentar la frecuencia, variedad y exactitud de la autoobservación de las respuestas internas como pensamientos, imaginaciones y reacciones fisiológicas que correspondería al objetivo humanista de aumentar el autoconocimiento; saber lo que está sucediendo dentro de nosotros mismos; ser realmente consciente del yo (self).
- 2) Aumentar la frecuencia de la percepción exacta que en términos humanistas sería ver las cosas como son realmente;

saber y comprender cuál es la verdadera y real experiencia de los otros, cómo ven el mundo.

- 3) Aumentar la frecuencia y variedad de las respuestas de baja probabilidad, es decir, en términos humanistas, tener nuevos y desacostumbrados pensamientos, sensaciones físicas e imaginaciones.
- 4) Hacer disminuir la frecuencia del stress y de la tensión en el interior del cuerpo lo que equivale a experimentar tranquilidad y calma en la vida cotidiana como afirman los humanistas.
- 5) Aumentar la frecuencia de las conductas psicofisiológicas altamente consistentes. En otras palabras, es la exigencia humanista de experimentar un sentido de unidad interior; poner de acuerdo cuerpo y mente.
- 6) Aumentar la frecuencia y variedad de las respuestas imaginativas, lo cual equivale a la meta humanista de enriquecer la fantasía y desarrollar la imaginación.
- 7) Aumentar el uso frecuente de respuestas psicofisiológicas como criterio de acción en situaciones específicas o humanistamente hablando, confiar en las propias experiencias, leer en la propia experiencia y usar las reacciones personales para decidir.
- 8) Disminuir la frecuencia y variedad de las conductas auto-críticas y negativas que coincide con aquello que afirma la psicología humanista cuando dice: aceptarse a sí mismo

como ser valioso; experimentarse como positivo; pensar positivamente de sí y de los otros.

10.4.3 Objetivos humanistas conductuales externos.

- 1) Aumentar la frecuencia, variedad y exactitud de la observación de conductas externas tanto de la propia persona como de otras, es decir, saber lo que está aconteciendo con los otros a tu alrededor; saber lo que está sucediendo contigo.
- 2) Aumentar la frecuencia y variedad de respuestas verbales positivas que es lo mismo que autodesvelarse; saber dar la respuesta precisa cuando sea necesario; tener empatía con los otros.
- 3) Aumentar la frecuencia y variedad de respuestas positivas no verbales, es decir, relacionarse con los otros de muchas formas, querer y ser querido.
- 4) Aumentar el uso de estímulos medioambientales para alterar el medioambiente físico, i.e., hacer que sucedan las cosas en tu favor y en el de los otros.
- 5) Disminuir la frecuencia y variedad de conductas negativas verbales y no verbales, aversivas socialmente, que es igual a ser positivo, una persona que acepta a los demás; enfrentarse con el desagrado y la desaprobación en forma constructiva.
- 6) Aumentar la frecuencia y variedad de respuestas positivas verbales y no verbales ante situaciones naturales animadas

e inanimadas, i.e., tener buenas relaciones con la naturaleza. (Cfr. Thoresen, 1973, pp. 412-413).

El esfuerzo de traslación de Thoresen es, evidentemente, un intento por lograr la síntesis maslowiana, superando visiones parciales para que la psicología se ponga al servicio del hombre que es uno por naturaleza; es también un intento de ofrecer medios conductuales, concretamente las técnicas de autorregulación, para conseguir metas tan elevadas como la autorrealización humana de las potencias que recibió el hombre en el momento mismo de su concepción o la consecución de la autoposesión de sí mismo, sobre todo en momentos existenciales difíciles, para darse a los demás, i.e., para comunicarse abiertamente y de muchas formas con las cosas, con los otros y con el Absoluto. Queda, pues, patente cómo al menos teóricamente, la autorregulación y el autocontrol están llamados a superar las dicotomías psicológicas que repercuten naturalmente en el campo de la educación. Es decir, no tiene sentido seguir hablando dicotómicamente ni en psicología ni en educación.

-----oOo-----

C O N C L U S I O N

Al llegar al término de nuestro estudio, una vez que hemos intentado analizar la procedencia histórica de la AUTORREGULACION, sus principios teóricos, sus técnicas, su aplicación a la educación y el papel que está llamada a desempeñar en el concierto de la teoría psicológica, comprobamos la limitación de nuestro trabajo, presintiendo que tan sólo nos hemos asomado al hermoso paisaje de la autorregulación.

No obstante, al final de nuestro camino, nos reafirmamos en la convicción básica, enunciada desde el principio de nuestro estudio, de que el tema de la autorregulación ocupa actualmente un papel fundamental en la formación del pedagogo no siendo ya posible el desconocimiento de este campo de la psicología aplicada en las Universidades europeas, y menos aún en las facultades de Pedagogía, ya que la autorregulación o es en sí educativa o guarda estrecha relación con la educación global del individuo.

A continuación vamos a presentar una serie de conclusiones generales que intentan ser un resumen aproximado de todas aquellas que han ido apareciendo a lo largo del texto y que colaborarán también a clarificar el porqué de la conclusión básica que enunciamos en el párrafo anterior.

En relación al primer apartado de conclusiones generales, referentes al aspecto histórico, podemos afirmar que la autorregulación científica es un movimiento extremadamente joven, puesto que hizo su aparición dentro del campo de la teoría psicológica en la década de los años sesenta, época en que comenzaron

los estudios en torno a ella, y no fue sino hasta los años setenta, década recientemente concluida, que empezó a cobrar verdadera importancia dentro de la terapia de conducta, atrayendo la atención de científicos y terapeutas de muy distintas orientaciones y tendencias.

La autorregulación es una tecnología conductual que descien- de de los principios científicos del condicionamiento operante y clásico y de la tecnología comportamental denominada "MODIFICACION DE CONDUCTA". Por consiguiente, hereda y arrastra también los problemas teóricos fundamentales del conductismo, así como sus aciertos positivos. En otras palabras, esta tecnología de la autorregulación, al atribuirse el adjetivo de científica, participa del determinismo positivista que está en la base del conductismo de Watson y Skinner y goza a la vez de los calificativos de objetiva, metodológica, medible, comprobable, pronosticable, etc.

Sin embargo, si comparamos las dos tecnologías conductuales derivadas del "análisis científico de la conducta", comprobamos que la segunda en el orden histórico, es decir la autorregulación, supera, al menos en el orden teórico, los escollos y dificultades de la primera, la modificación de conducta.

En efecto, esta última tecnología de conducta ha sido acusada de ser antiética, atentadora de los derechos humanos, principalmente de la libertad y dignidad, por cuanto exige como presupuesto un control externo de la conducta de la persona. En cambio la autorregulación, al poner el acento en un yo que se aplica las técnicas, una vez analizado su medio ambiente externo e interno -supuestos controladores de su conducta-, y una vez

que se ha propuesto metas a conseguir, hace desaparecer la acusación de violentar la libertad y dignidad del hombre, aunque siga participando de los problemas éticos generales que plantea la experimentación científica, principalmente con niños y con personas que tienen conductas desadaptadas.

Por otra parte, la autorregulación también ha mostrado ser superior, aunque no definitivamente, en cuanto al problema de la eficacia y generalización. Efectivamente, si la persona es la propia interesada en modificar su conducta, es evidente que se esforzará en conseguir la eficacia y generalización (al menos en el espacio y en el tiempo) de los cambios logrados. Otra cosa sucede en la modificación de conducta, en donde una vez que el individuo escapa al control del terapeuta o se modifica la condición experimental controlada, el comportamiento suele regresar a la frecuencia anterior de la línea de base. Esta superioridad es más evidente cuando se trata de personas intrínsecamente motivadas, pero también se ha evidenciado cierta superioridad cuando se ha aplicado a sujetos (principalmente niños) sin suficiente motivación interior para el cambio.

Finalmente, dentro de esta comparación entre las dos tecnologías, la autorregulación tiene la ventaja de ofrecer un modelo teórico de hombre más acorde con la filosofía tradicional. Y en este sentido, aunque no admite propiamente un "self", un yo interno organizador de la experiencia, una conciencia íntima libre y responsable donde el hombre toma las más delicadas decisiones de su vida, independientemente de la influencia del medio ambiente y muchas veces aún a pesar de su determinismo, al menos no vacía al hombre de su interioridad como lo ha venido haciendo la otra tecnología. La autorregulación concede mucha importancia

dentro de la explicación de la conducta a las variables denominadas "BETA" por algunos autores, como son el lenguaje, el pensamiento, la motivación, la historia personal, el compromiso para el cambio, etc.

Por otra parte, y siempre en comparación con la otra tecnología, la autorregulación está más pronta a admitir la libertad (aunque la entienda funcional y operativamente) y la dignidad de la persona, ya que atribuye y concede al hombre responsabilidad en la dirección y guía de su propio destino, lo cual aparece evidente en el uso continuo que hace del prefijo "self", (en español auto), que tantos problemas ha ocasionado en la determinación de su contenido semántico que o bien significa algo interior, ordinariamente identificado con el yo interno causa real de la conducta, -y en ese caso se traicionan los principios científicos del condicionamiento operante-, o bien es pura terminología nominalista.

La conclusión a la que están llegando los científicos, en medio de estas discusiones teóricas, es a considerar el "self" como la persona total cuyo contenido íntimo (pensamientos, lenguaje, motivaciones, etc.) es el producto de un aprendizaje psicosocial en constante interacción bidireccional persona-mundo-persona. Este aprendizaje está regido y es explicado por los principios generales del análisis científico de la conducta al igual que todo aprendizaje o comportamiento externo. De cualquier modo creemos que la autorregulación rompe los límites teóricos de la modificación de conducta, al menos al tomar en seria consideración la influencia de las variables cognitivas en la conducta y, por consiguiente, al atribuir al hombre actividad frente al medio ambiente externo en lugar de considerarlo pasivo y

sometido al determinismo medioambiental según el modelo antropológico skinneriano.

Se ve, por consiguiente, cómo la autorregulación es un movimiento psicológico muy joven que nace de los principios del análisis de la conducta (condicionamiento clásico y operante), y que deriva de la modificación de conducta; se ve cómo hereda lo positivo y negativo de esta tecnología, pero cómo también supera los problemas críticos de ésta al romper el marco teórico skinneriano y al atribuirle libertad y responsabilidad, i.e., un papel activo, al hombre en la dirección de su conducta.

Otro núcleo de conclusiones generales lo podemos situar dentro de los límites de la teorización. En efecto, parece ser que ya se ha logrado establecer a través de la investigación experimental, los pasos fundamentales del PROCESO de la AUTORREGULACION. Según los principales investigadores de este campo, tales pasos pueden reducirse a los siguientes: 1) Autoobservación; 2) Autoevaluación y, 3) Autorrefuerzo. Estas tres fases del proceso pueden producirse, y de ordinario acontece así, simultáneamente, pero en otras ocasiones, es posible apreciar pausas temporales entre ellas. De cualquier forma casi todos los investigadores están de acuerdo en admitir la distinción teórica entre ellas aunque existan discusiones en relación a la posibilidad de separar la autoobservación y la autoevaluación.

Todo el proceso de la autorregulación, y específicamente cada una de las tres fases que lo componen, está inmerso en una atmósfera cognitiva y posee elevada saturación de esta dimensión humana, lo cual viene a confirmar la afirmación de los investigadores de la autorregulación consistente en que esta tecnología supone un reto y una invitación a hacer un replanteamiento

del marco teórico del condicionamiento operante.

Efectivamente, en relación al primero de los pasos del proceso, la autoobservación, existe común acuerdo en confirmar la teoría de que se pone en marcha cuando la persona percibe una situación anómala en el ordinario acontecer de las cosas, cuando el individuo percibe que las cosas no le salen conforme él esperaba. Es el momento de tomar una decisión, pero esta acción supone observar qué es lo que acontece realmente y para ello monta un sistema de vigilancia (self-monitoring) que le permita tomar conciencia de lo que está sucediendo realmente. Este paso, como fácilmente podemos apreciar, supone estar motivado para iniciar el análisis de la propia conducta.

Para que pueda acontecer el segundo de los pasos, la autoevaluación, hay también común acuerdo en exigir en el individuo la presencia de criterios, metas u objetivos que le señalen el norte de su destino y que le sirvan de punto de comparación entre su conducta real y su debería ser. En la formulación de tales criterios (proyecto vital) influyen muchos factores de índole personal como, por ejemplo, la historia propia, la motivación, el deseo de perfección, etc., y de índole social, como la escala de valores vigente en la sociedad en que vive el individuo.

El tercero y último de los pasos de la autorregulación, el autorrefuerzo, es una consecuencia normal y lógica de los dos pasos anteriores y las investigaciones han comprobado que surge de la comparación de la conducta real con la propia meta interiorizada. Si el resultado de tal comparación es positivo, la persona experimenta satisfacción y se habla de autorrefuerzo positivo; cuando sucede lo contrario, la persona entristece, lo

cual es denominado autorrefuerzo negativo. Sin embargo, los estudios experimentales han señalado en este último paso la influencia importante de la historia personal, del modo de autorreforzarse, de la motivación para el cambio, todos ellos factores pertenecientes a variables cognitivas intrínsecas del hombre.

Estos tres pasos, como hemos afirmado, son comúnmente aceptados por todos aquellos teóricos de la autorregulación sin importar las diferencias en la manera de interpretar y aplicar los principios del análisis científico de la conducta. Por consiguiente, entienden de esta manera la autorregulación los psicólogos que se ciñen estrictamente al condicionamiento operante, los que introducen variables cognitivas para explicar la conducta y los que recurren a procesos de imitación. Quizá la diferencia provenga de la concesión de mayor o menor saturación e intervención de las variables cognitivas en las tres fases del proceso.

Por otra parte, dentro del contexto teórico de las fases del proceso autorregulativo, es conveniente hacer hincapié en que a pesar de que la autorregulación y el autocontrol no coinciden exactamente en su contenido semántico, sí operan de igual manera sus procesos. En efecto, se ha llegado a reservar el término autorregulación para designar los procesos generales en marcha casi automática referentes a la conducta del individuo o, en otras palabras, procesos conductuales gobernados por sistemas motivacionales constantes y por refuerzos sociales continuos. En cambio, se reserva el término autocontrol para designar aquellos momentos conflictivos en que el individuo tiene que optar por una u otra forma de comportamiento de las cuales una es conforme a su deberia ser ideal, criterio o meta, mientras la otra es disconforme alejándolo de su meta aun cuando le ofrezca satis

facciones inmediatas y más placenteras. La esencia del autocontrol es la conflictividad y se produce este tipo de conducta cuando el individuo en medio de una relativa ausencia de control externo opta por un comportamiento de menor probabilidad e inesperado.

Sin embargo, a pesar de haber llegado a establecer los pasos fundamentales que, desde la perspectiva del análisis científico de la conducta, componen el proceso de la autorregulación, todavía no se puede afirmar que se haya llegado al establecimiento de su marco teórico definitivo de manera que, como afirma Karoly (1977), los estudios sobre la autorregulación y el autocontrol aún se encuentran en mantillas y, hablando con humildad, aún no sabemos casi nada de este proceso humano tan complejo.

Esto que acabamos de afirmar nos lleva también a la conclusión de que, a pesar de verse obligados los teóricos conductistas de la autorregulación, por la metodología científica autoimpuesta, a rechazar por principio la concepción tradicional del autocontrol en la que se atribuye un papel básico a la fuerza de voluntad para vencer el mal y ejercer el autodomínio, muchas veces no es posible explicarse el cambio de conducta ("metanoia", dirían los Padres de la Iglesia en una perspectiva cristiana penitencial), aunque se haga uso de los principios teóricos y de las técnicas del condicionamiento operante, sin recurrir directamente al poder de la voluntad, y ciertamente al hombre interior o a algún principio más que escapa, por su naturaleza, al control de la metodología científica. En otras palabras, la investigación en torno a la autorregulación del hombre parece que es todavía parcial y que se circunscribe a unas cuantas variables y todavía no ha llegado a aceptar una visión holista de la realidad humana, es decir, no posee una visión trascendental del hombre.

La constatación de esta circunscripción limitada de la autorregulación científica y la existencia de críticas constantes de ésta al autocontrol tradicional, practicado desde antiguo, por ejemplo, en la Iglesia Católica y reconocido por los filósofos clásicos, nos ha motivado para ir comparando de vez en cuando ambas concepciones y, sinceramente, muchas veces no hemos encontrado distinción sustancial en cuanto al proceder, aunque sí en su enfoque científico. De cualquier modo esta conclusión no posee ningún valor definitivo, pero sí creemos que sirve para suscitar el interés por el estudio comparativo de ambas concepciones del autocontrol, por ejemplo a través de textos teóricos y de procedimientos técnicos recomendados para conseguirlo.

Otro núcleo de conclusiones generales se refiere al campo de la aplicación de la autorregulación y el autocontrol a la educación. A través de nuestro estudio hemos constatado la importancia que psicólogos y educadores conceden a la autorregulación en relación con la educación, aun cuando, sin precisar el término, se refieran generalmente a la enseñanza o procesos instructivos y no estrictamente a la educación.

Dentro de la autorregulación aplicada a la educación hemos encontrado, en primer lugar, toda una serie de estudios dedicados a trabajar sobre los procesos de la autorregulación desde un punto de vista cognitivo utilizando para ello paradigmas y técnicas de esta naturaleza, apoyados, sin embargo, en el condicionamiento operante y clásico. En segundo lugar, hemos encontrado otra serie de estudios que han intentado investigar la posible aplicación de la autorregulación a la escuela, ciñéndose al marco teórico y técnico del condicionamiento operante, pero mientras que éstos se han aventurado en el estudio de pro-

blemas típicos de enseñanza, como el aprendizaje de la lectura, de las matemáticas, el aumento de la velocidad y comprensión lectoras, etc., los estudios de corte cognitivo se han orientado más hacia la investigación de la influencia del lenguaje en la solución de problemas (motóricos, matemáticos, de percepción visual, etc.), que no son directamente de enseñanza escolar sino anteriores a ella.

Dentro de este campo de aplicación de la autorregulación a la escuela, sobresale la atención que ha merecido la agresividad e impulsividad infantil, ambas conductas conectadas con el éxito y el fracaso escolar. Estos dos campos de conducta han sido estudiados por psicólogos y educadores pertenecientes a las dos tendencias de la autorregulación que hemos mencionado.

Por otra parte, han comenzado a detectarse intentos para la enseñanza formal de los procesos de autorregulación dirigidos específicamente a estudiantes universitarios de psicología y pedagogía, pero incluso ya se han hecho intentos de llegar a alumnos de niveles inferiores (cfr. Goodwin y Coates, 1976; Watson y Tharp, 1977). Para esta enseñanza se han seguido dos caminos: a) uno en que se intenta enseñar de forma directa los principios y técnicas de la autorregulación (curso teórico) y, b) otro en que de forma indirecta se enseña la autorregulación mediante la solución de problemas o el cambio intencionado y necesario de alguna conducta personal (aprendizaje práctico existencial).

Sin embargo, a pesar de todos los esfuerzos por aplicar la autorregulación en la escuela, y pese a los éxitos y fracasos obtenidos, existe todavía hoy un cierto convencimiento común de que tan sólo se ha investigado una "sombra" del autocontrol y de la

autorregulación, ya que en casi todos los estudios ha estado presente de manera significativa el control exterior del profesor, bien indicando, y de alguna manera imponiendo, los objetivos a conseguir, bien administrando y controlando la entrega de los refuerzos, lo cual va teóricamente contra la noción de autorregulación (ideal type). Sin embargo, esta misma constatación ha sido aprovechada por otros, como Kanfer (1976) para manifestar la inutilidad de las discusiones teóricas referentes a la cuestión autocontrol versus control exterior. Así Kanfer defiende en definitiva la existencia de un continuum entre ambos, y por lo tanto niega la posibilidad de una autorregulación "tipo ideal" que sea operativa y funcional, sobre todo en el aula escolar.

En síntesis, pensamos que estamos en los prolegómenos de la aplicación científica de la autorregulación a la educación y abrigamos la esperanza de que en el futuro se beneficien de ella principalmente los procesos didácticos con una repercusión indirecta en toda la educación global del individuo.

El último núcleo de conclusiones generales hace referencia al servicio que puede prestar la autorregulación al desarrollo de la teoría psicológica y de la terapia de conducta. Hoy en día se avanza cada vez más en el convencimiento de que la autorregulación está llamada, si no a superar las diferencias entre las diversas posturas psicológicas, sí a limar las dificultades de encuentro y acercamiento. Así, por ejemplo, hoy se habla de autorregulación humanista queriendo dar a entender que se ha encontrado el modo de superar la dicotomía antinómica existente entre conductismo y humanismo. No estamos completamente seguros de que así sea, pero al menos se están produciendo, desde la década de los setenta, esfuerzos constantes a nivel teórico y terapéutico para conseguir

este objetivo.

Por consiguiente, antes de concluir definitivamente este estudio sobre la autorregulación y la educación, quisiéramos volver a expresar nuestro sentimiento de incompleción, de habernos asomado a este vasto campo tan sólo fugazmente; quisiéramos decir que hemos intentado hacer una descripción muy general del mismo, plenamente convencidos de su importancia trascendental para la formación y forja del pedagogo. Abrigamos la esperanza e ilusión de ser útiles a la Pedagogía enriqueciendo su campo teórico y práctico un poco más; pero será necesario continuar en la línea de la aplicación.

B I B L I O G R A F I A

- ADAMS, H.E., HEYSE, H. y MEYER, V. Issues in the clinical application of behavior therapy. En H.E. Adams e I. P. Unikel (Eds.), Issues and trends in behavior therapy. Springfield, Ill.: Thomas, 1973. Pp. 5-27.
- AGRAS, W.S. The behavioral therapies: Underlying principles and procedures. En W.S. Agras (Ed.), Behavior modification: Principles and clinical application. Boston: Little, Brown, 1972. Pp. 1-26.
- ALBERT, J.A. Modification of impulsive conceptual style (Doctoral dissertation, University of Illinois, 1969). Dissertation Abstracts International, 1970, 30, 3377B. (University Microfilms No. 70-778).
- ALLEN, V.A. Children as teachers: Theory and research on tutoring. New York: Academic Press, 1976.
- ALLEN, J.E., HART, B., BUELL, J.S., HARRIS, R.T. y WOLF, M.M. Effects of social reinforcement on isolate behavior of a nursery school child. Child Development, 1964, 35, 511-518.
- ALLEN, M.K. y LIEBERT, R.M. Children's adoption of self-reward patterns: Model's prior experience and incentive for non-imitation. Child Development, 1969, 40, 921-926. (a)
- ALLEN, M.K. y LIEBERT, R.M. Effects of live and symbolic deviant-modeling cues on adoption of a previously learned standard. Journal of Personality and Social Psychology, 1969, 11, 253-260. (b)
- ANANT, S.S. A note on the treatment of alcoholics by a verbal aversion technique. Canadian Psychologist, 1967, 8, 19-22.
- ANDERSON, W.H. Self-control as used in a delay of gratification paradigm with children (Doctoral dissertation, SUNY-Stony Brook, 1974). Dissertation Abstracts International, 1975, 35, 4207B. (University Microfilms No. 75-5102).
- ANDERSON, L., FODOR, I. y ALPERT, M. A comparison of methods for training self-control. Behavior Therapy, 1976, 7, 649-658.

- ANNON, J.S. The behavioral treatment of sexual problems. Vol. 2: Intensive therapy. Honolulu: Enabling Systems, 1975.
- ARONFREED, J. The origin of self-criticism. Psychological Review, 1964, 71, 193-218.
- ARONFREED, J. Conduct and conscience: The socialization of internalized control over behavior. New York: Academic Press, 1968.
- ARONFREED, J. y REBER, A. Internalized behavioral suppression and the timing of social punishment. Journal of Personality and Social Psychology, 1965, 1, 3-16.
- ASCHER, M. y CAUTELA, J.R. Covert negative reinforcement: An experimental test. Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry, 1972, 3, 1-5.
- ASCHER, L.M. y CAUTELA, J.R. An experimental study of covert extinction. Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry, 1974, 5, 233-238.
- ASHEM, B. y DONNER, L. Covert sensitization with alcoholics: A controlled replication. Behaviour Research and Therapy, 1968, 6, 7-12.
- AULT, R., CRAWFORD, D. y JEFFREY, T. Visual scanning strategies of reflective, impulsive, fast-accurate, and slow-inaccurate children. Child Development, 1973, 44, 259-266.
- AXELROD, S., VANCE HALL, R., WEIS, L. y ROHRER, S. Use of self-imposed contingencies to reduce the frequency of smoking behavior. En M. Mahoney y C.E. Thoresen (Eds.), Self-control: Power to the person. Monterey, Calif.: Brooks/Cole, 1974. Pp. 77-85.
- AYLLON, T. Intensive treatment of psychiatric behavior by stimulus satiation and food reinforcement. Behaviour Research and Therapy, 1963, 1, 53-61.
- AYLLON, T. y AZRIN, N.H. Reinforcement and instructions with mental patients. Journal of the Experimental Analysis of Behavior, 1964, 7, 327-331.
- AYLLON, T. y AZRIN, N.H. The measurement and reinforcement of behavior of psychotics. Journal of the Experimental Analysis of Behavior, 1965, 8, 357-383.

- AYLLON, T. y AZRIN, N.H. The token economy. New York: Appleton-Century-Crofts, 1968.
- AYLLON, T. y HAUGHTON, E. Control of the behavior of schizophrenic patients by food. Journal of the Experimental Analysis of Behavior, 1962, 5, 343-352.
- AYLLON, T. y HAUGHTON, E. Modification of symptomatic verbal behavior of mental patients. Behaviour Research and Therapy, 1964, 2, 87-97.
- AYLLON, T. y MISCHAE, J. The psychiatric nurse as a behavioral engineer. Journal of the Experimental Analysis of Behavior, 1959, 2, 323-334.
- AYLLON, T. y ROSENBAUM, M.S. The behavioral treatment of disruption and hyperactivity in school settings. En B.B. Lahey y A.E. Kazdin (Eds.), Advances in clinical child psychology. Vol. 1. New York: Plenum, 1977.
- AZRIN, N.H. y HOLTZ, W.C. Punishment. En W.K. Honig (Ed.), Operant behavior. New York: Appleton-Century-Crofts, 1966.
- AZRIN, N.H. y POWELL, J. Behavioral engineering: The reduction of smoking behavior by a conditioning apparatus and procedure. Journal of Applied Behavior Analysis, 1968, 1, 193-200.
- AZRIN, N.H. y POWELL, J. Behavioral engineering: The use of response priming to improve prescribed self-medication. Journal of Applied Behavior Analysis, 1969, 2, 39-42.
- AZRIN, N.H., RUBIN, H., O'BRIEN, F., AYLLON, T. y ROLL, D. Behavioral engineering: Postural control by a portable operant apparatus. Journal of Applied Behavior Analysis, 1968, 1, 99-108.
- BACHRACH, A.J. Psychological research: An introduction. New York: Random House, 1965.
- BAER, D.M. Behavior modification: You shouldn't. En E.A. Ramp y B.I. Hopkins (Eds.), A new direction for education: Behavior analysis 1971. Vol. 1. Lawrence: The University of Kansas, 1971. Pp. 358-369.
- BAER, D.M. y WOLF, M.M. The entry into natural communities of reinforcement. En R. Ulrich, T. Stachnik y J. Mabry (Eds.), Control of human behavior: From cure to prevention. Glenview, Ill.: Scott, Foresman, 1970. Pp. 319-324.

- BAER, D.M., WOLF, M.M. y RISLEY, T.R. Some current dimensions of applied behavior analysis. Journal of Applied Behavior Analysis, 1968, 1, 91-97.
- BAILEY, M.I. y PETERSON, G.L. Reactivity and accuracy of self-monitored verbal responses. Manuscript submitted for publication, 1977.
- BAIN, B. Verbal regulation of cognitive processes: A replication of Luria's procedures with bilingual and unilingual infants. Child Development, 1976, 47, 543-546.
- BALLARD, K.D. y GLYNN, E.L. Behavioral self-management in story-writing with elementary school children. Journal of Applied Behavior Analysis, 1975, 8, 387-398.
- BALTES, M.M. Operant principles applied to acquisition and generalization of non-littering behavior in children. Proceedings of the 81st. Annual Convention of the American Psychological Association, 1973, 8, 889-890.
- BANDURA, A. Influence of model's reinforcement contingencies on the acquisition of imitative responses. Journal of Personality and Social Psychology, 1965, 1, 589-595.
- BANDURA, A. Principles of behavior modification. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1969.
- BANDURA, A. Social learning theory. New York: General Learning Press, 1971. (a)
- BANDURA, A. Vicarious and self-reinforcement process. En R. Glaser (Ed.), The nature of reinforcement. New York: Academic Press, 1971. Pp. 228-278.
- BANDURA, A. Behavior theory and the models of man. American Psychologist, 1974, 29, 859-869.
- BANDURA, A. Behavior theory and the models of man. En A. Wanders P.J. Poppen y D.F. Ricks (Eds.), Humanism and behaviorism: Dialogue and growth. New York: Pergamon Press, 1976. Pp. 361-382.
- BANDURA, A. Self-reinforcement: Theoretical and methodological considerations. Behaviorism, 1976, 4, 135-155.

- BANDURA, A. Self-reinforcement processes. En M.J. Mahoney y C.E. Thoresen (Eds.), Self-control: Power to the person. Monterey, Calif.: Brooks/Cole, 1974.
- BANDURA, A., GRUSEC, J.E. y MENLOVE, F.L. Some social determinants of self-monitoring reinforcement systems. Journal of Personality and Social Psychology, 1967, 5, 449-485.
- BANDURA, A. y KUPERS, C.J. Transmission of patterns of self-reinforcement through modeling. Journal of Abnormal and Social Psychology, 1964, 69, 1-9.
- BANDURA, A. y MAHONEY, M.J. Maintenance and transfer of self-reinforcement functions. Unpublished manuscript, Stanford University, 1973.
- BANDURA, A. y MISCHEL, W. Modification of self-imposed delay of reward through exposure to live and symbolic models. Journal of Personality and Social Psychology, 1965, 2, 698-705.
- BANDURA, A. y PERLOFF, B. Relative efficacy of self-monitored and externally imposed reinforcement systems. Journal of Personality and Social Psychology, 1967, 7, 111-116.
- BANDURA, A. y WALTERS, R.H. Social learning and personality development. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1963. (Versión española: Madrid: Alianza Editorial, 1974).
- BANDURA, A. y WHALEN, C.K. The influence of antecedent reinforcement and divergent modeling cues on patterns of self-reward. Journal of Personality and Social Psychology, 1966, 3, 373-382.
- BARBER, T., DICARA, L.V., KAMIYA, J., MILLER, N.E., SHAPIRO, D. y STOYVA, J. Biofeedback and self-control. Chicago: Aladine, 1970.
- BARBER, T.X. y HAHN, K.W., Jr. Experimental studies in "hypnotic" behavior: Physiological and subjective effects of imagined pain. Journal of Nervous and Mental Disease, 1964, 139, 416-425.
- BARLOW, D.H., LEITENBERG, H. y AGRAS, W.S. Experimental control of sexual deviation through manipulation of the noxious scene in covert sensitization. Journal of Abnormal Psychology, 1969, 74, 596-601.

- BARRISH, H.H., SAUNDERS, M. y WOLF, M.M. Good behavior game: Effects of individual contingencies for group consequences on disruptive behavior in a regular classroom. Journal of Applied Behavior Analysis, 1969, 2, 119-124.
- BARSTIS, S.W. y FORD, L.H., Jr. Reflection-impulsivity, conservation, and the development of the ability to control cognitive tempo. Child Development, 1977, 48, 953-959.
- BASS, B.A. Demand characteristics as a determinant of self-reinforcement. Unpublished doctoral dissertation, University of Tennessee, 1971.
- BATES, H. y KATZ, M. Development of the verbal regulation of behavior. Proceedings, 78th. Annual Convention, American Psychological Association, 1970, 5, (Pt. 1), 299-300.
- BAYER, C.A. Self-monitoring and mild aversion treatment of trichotillomania. Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry, 1972, 3, 139-141.
- BECKER, W.C. Application of behavior principles in typical classrooms. En C.E. Thoresen (Ed.), Behavior modification in education. Seventy-Second Yearbook of the National Society for the Study of Education, Part I. Chicago: University of Chicago Press, 1973. Pp. 77-106.
- BEISWENGER, H. Luria's model of the verbal control of behavior. Merrill-Palmer Quarterly, 1968, 14, 267-284.
- BELLACK, A.S., ROZENSKY, R. y SCHWARTZ, J. A comparison of two forms of self-monitoring in a behavioral weight reduction program. Behavior Therapy, 1974, 5, 523-530.
- BEM, D. Self-perception theory. En L. Berkowitz (Ed.), Advances in experimental social psychology. Vol. 6. New York: Academic Press, 1972. Pp. 1-62.
- BEM, D.J. y ALLEN, A. On predicting some of the people some of the time: The search for cross-situational consistencies in behavior. Psychological Review, 1974, 81, 506-520.
- BEM, S.L. Verbal self-control: The establishment of effective self-instruction. Technical Report No. 12, 1966. University of Michigan, Grant HD01368-02, Center Human Growth Dev., National Institute of Mental Health.

- BEM, S.L. Verbal self-control: The establishment of effective self-instruction. Journal of Experimental Psychology, 1967, 74, 485-491.
- BEM, S.L. The role of comprehension in children's problem-solving. Developmental Psychology, 1970, 2, 351-358.
- BENDER, N. Self-verbalization versus tutor verbalization in modifying impulsivity. Journal of Educational Psychology, 1976, 88, 347-354.
- BENEKE, W.M. y HARRIS, M.B. Teaching self-control of study behavior. Behaviour Research and Therapy, 1972, 10, 35-41.
- BENNIS, W.G. The temporary society. En W.G. Bennis y P.E. Slater (Eds.), The temporary society. New York: Harper and Row, 1968. Pp. 124-128.
- BERECZ, J. Modification of smoking behavior through self-administered punishment of imagined behavior: A new approach to aversive therapy. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 1972, 38, 244-250.
- BERGIN, A.E. A self-regulation technique for impulse control disorders. Psychotherapy: Theory, Research, and Practice, 1969, 6, 113-118.
- BERGMANN, G. Philosophy of science. Madison: University of Wisconsin, 1957.
- BERKOWITZ, L. Advances in experimental social psychology. (8 Vols.). New York: Academic Press, 1974.
- BERLYNE, D.E. Conflict, arousal, and curiosity. New York: McGraw-Hill, 1960.
- BERNSTEIN, D.A. Modification of smoking behavior: An evaluative review. Psychological Bulletin, 1969, 71, 418-440.
- BIRCH, D. Verbal control of nonverbal behavior. Journal of Experimental Child Psychology, 1966, 4, 266-275.
- BIRCH, D. Evidence for competition and coordination between vocal and manual responses in preschool children. Journal of Experimental Child Psychology, 1971, 12, 10-26.

- BIRNBRAUER, J.S., WOLF, M.M., KIDDER, J.D. y TAGUE, C.E. Classroom behavior of retarded pupils with token reinforcement. Journal of Experimental Child Psychology, 1965, 2, 219-225.
- BLACKWOOD, R. The operant conditioning of verbally mediated self-control in the classroom. Journal of School Psychology, 1970, 8, 257-258.
- BLACKWOOD, R.O. Mediated self-control: An operant model of rational behavior. Akron, Ohio: Exordium Press, 1972.
- BLANCHARD, E. y JOHNSON, R. Generalization of operant classroom control procedures. Behavior Therapy, 1973, 4, 219-229.
- BLUMENTHAL, A. The base of objectivist psychotherapy. The Objectivist, 1969.
- BOLSTAD, O.D. y JOHNSON, S.M. Self-regulation in the modification of disruptive classroom behavior. Journal of Applied Behavior Analysis, 1972, 5, 443-454.
- BORNSTEIN, P.H. y HAMILTON, S.B. Token rewards and straw men. American Psychologist, 1975, 30, 780-781.
- BORNSTEIN, P.H. y QUEVILLON, R.P. The effects of a self-instructional package on overactive preschool boys. Journal of Applied Behavior Analysis, 1976, 9, 179-188.
- BOUDIN, H.M. Contingency contracting as a therapeutic tool in the deceleration of amphetamine use. Behavior Therapy, 1972, 3, 604-608.
- BOUDREAU, L. Transcendental meditation and yoga as reciprocal inhibitors. Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry, 1972, 3, 47-78.
- BOWER, G. Mental imagery and associate learning. En L. Gregg (Ed.), Cognition and learning in memory. New York: Wiley, 1972.
- BOYD, N.S. y SISNEY, V.V. Immediate self-image confrontation and changes in self-concept. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 1967, 31, 291-294.
- BRACHT, G.H. y GLASS, G.V. The external validity of experiments. American Educational Research Journal, 1968, 5, 437-474.

- BRAGINSKY, B.M. y BRAGINSKY, D.D. Mainstream psychology: A critique. New York: Holt, 1974.
- BREGER, L. The ideology of behaviorism. En L. Breger (Ed.), Clinical-cognitive psychology: Models and integrations. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1969. Pp. 25-55.
- BRENGELMANN, J.C. Entrenamiento de padres de niños con problemas escolares. En I.N.C.I.E. (Ed.), Ier. simposium sobre aprendizaje y modificación de conducta en ambientes educativos. Madrid: Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, 1975. Pp. 193-208.
- BRENGELMANN, J.C. Activación del rendimiento escolar con ayuda de técnicas de modificación de conducta. En I.N.C.I.E. (Ed.), Ier. simposium sobre aprendizaje y modificación de conducta en ambientes educativos. Madrid: Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, 1975. Pp. 171-191.
- BRENGELMANN, J.C. Determinantes personales del rendimiento escolar. En I.N.C.I.E. (Ed.), Ier. simposium sobre aprendizaje y modificación de conducta en ambientes educativos. Madrid: Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, 1975. Pp. 155-170.
- BRIDGER, W.H. Y MANDEL, I.J. A comparison of GSR fear responses produced by threat and electric shock. Journal of Psychiatric Research, 1964, 2, 278-282.
- BRIGHAM, T.A. Some speculations about self-control. En T.A. Brigham y A.C. Catania (Eds.), The handbook of applied behavior research: Social and instructional processes. New York: Irvington Press, 1977. (a)
- BRIGHAM, T.A. The role of choice in a behavioral analysis of freedom. Unpublished manuscript, Washington State University, 1977.(b)
- BRIGHAM, T.A. y BUSHELL, D. Notes on autonomous environments: Effects of student-selected and teacher-selected rewards on academic performance. Educational Technology, 1973, 13, 19-22.
- BRIGHAM, T.A. y SHEMAN, J.A. Effects of choice and immediacy of reinforcement on single response and switching behavior of children. Journal of the Experimental Analysis of Behavior, 1973, 19, 425-435.

- BRIGHAM, T.A. y STOERZINGER, A. An experimental analysis of children's preference for self-selected rewards. En T.A. Brigham, R. Hawkins, J. Scott y T.F. McLaughlin (Eds.), Behavior analysis in education: Self-control and reading. Dubuque, Iowa: Kendall/Hunt, 1976.
- BRODEN, M. y HALL, R. Effects of teacher attention on the verbal behavior of two junior high school pupils. Paper presented at Council for Exceptional Children Convention, New York, 1968.
- BRODEN, M., HALL, R.V., DUNLAP, A. y CLARK, R. Effects of teacher attention and a token reinforcement system in a junior high school special education class. Exceptional Children, 1970, 36, 341-349.
- BRODEN, M., HALL, R.V. y MITTS, B. The effect of self-recording on the classroom behavior of two eight-grade students. Journal of Applied Behavior Analysis, 1971, 4, 191-199.
- BROWN, J.M. Intervention packages: An approach to self-management. Personnel and Guidance Journal, 1972, 50, 809-815.
- BROWNELL, K.D., COLETTI, G., ERSNER-HERSHFIELD, R., HERSHFIELD, S.M. y WILSON, G.T. Self-control in school children: Stringency and leniency in self-determined and externally imposed performance standards. Behavior Therapy, 1977, 8, 442-455.
- BROWNING, R.M. y STOVER, D.O. Behavior modification in child treatment: An experimental and clinical approach. Chicago: Aldine-Atherton, 1971.
- BRUGGER, W. Diccionario de filosofia. Barcelona: Herder, 1969.
- BUCHER, B. y FABRICATORE, J. Use of patient administered shock to suppress hallucinations. Behavior Therapy, 1970, 1, 382-385.
- BUGENTAL, D.B., COLLINS, S., COLLINS, L. y CHANEY, L.A. Attributional and behavioral changes following two behavior management interventions with hyperactive boys: A follow-up study. Child Development, 1978, 49, 247-250.

- BUGENTAL, D.B., WHALEN, C.K. y HENKÉR, B. Causal attributions of hyperactive children and motivational assumptions of two behavior-change approaches: Evidence for an interactionist position. Child Development, 1977, 48, 874-884.
- BUHLER, C. Basic theoretical concepts of humanistic psychology. American Psychologist, 1971, 26, 378-386.
- BUHLER, C. y ALLEN, M. Introduction to humanistic psychology. Monterey, Calif.: Brooks/Cole, 1972.
- BURGESS, R.L., CLARK, R.N. y HENDÉE, J.C. An experimental analysis of anti-litter procedures. Journal of Applied Behavior Analysis, 1971, 4, 71-75.
- BURREN, D. y BUCHER, B. Self-instructions as discriminative cues for rule-breaking or rule following. Journal of Experimental Child Psychology, 1978, 26, 46-57.
- BUSSEY, K. y PERRY, D.G. The imitation of resistance to deviation: Conclusive evidence for an elusive effect. Paper presented at the Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development, New Orleans, 1977.
- CAMP, B.W., BLOM, G.E., HEBERT, F. y VAN DOORNINCK, W.J. "Think aloud": A program for developing self-control in young aggressive boys. Journal of Abnormal Child Psychology, 1977, 5, 157-169.
- CAMPBELL, D. y STANLEY, J. Experimental and quasi-experimental designs for research. Chicago: Rand-McNally, 1966.
- CANNON, W.R. Self-regulation of the body. En W. Buckley (Ed.), Modern systems research for behavioral scientist. Chicago: Aladine, 1968. Pp. 256-258.
- CARLSON, C.S., ARNOLD, C.R., BECKER, W.C. y MADSEN, C.H. The elimination of tantrum behavior of a child in an elementary classroom. Behaviour Research and Therapy, 1968, 6, 117-119.
- CARTER, D.B., PATTERSON, Ch. J. y QUASEBARTH, S.J. Development of children's use of plans for self-control. Cognitive Therapy and Research, 1979, 3, 407-414.

CATANIA, A.C. The myth of self-reinforcement. Behaviorism, 1975, 3, 192-199.

CAUTELA, J.R. A behavior therapy approach to pervasive anxiety. Behaviour Research and Therapy, 1966, 4, 99-109. (a)

CAUTELA, J.R. Treatment of compulsive behavior by covert sensitization. Psychological Record, 1966, 16, 33-41. (b)

CAUTELA, J.R. Covert sensitization. Psychological Record, 1967, 20, 459-468.

CAUTELA, J.R. Behavior therapy and self-control: Techniques and implications. En C.M. Franks (Ed.), Behavior therapy: Appraisal and status. New York: McGraw-Hill, 1969. Pp. 323-340. (a)

CAUTELA, J.R. The use of imagery in behavior modification. Paper presented at the Annual Meeting of the Association for the Advancement of Behavior Therapy, Washington, D.C., September 1969. (b)

CAUTELA, J.R. Covert reinforcement. Behavior Therapy, 1970, 1, 33-50. (a)

CAUTELA, J.R. Covert negative reinforcement. Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry, 1970, 1, 273-278. (b)

CAUTELA, J.R. Covert conditioning. En A. Jacobs y L.B. Sachs (Eds.), The psychology of private events: Perspective on covert response systems. New York: Academic Press, 1971. (a)

CAUTELA, J.R. Covert extinction. Behavior Therapy, 1971, 2, 192-200. (b)

CAUTELA, J.R. Covert modeling. Paper presented at the Fifth Annual Meeting of the Association for Advancement of Behavior Therapy, Washington, D.C., September 1971. (c)

CAUTELA, J.R. Rationale and procedures for covert conditioning. En R.D. Rubin, H. Fensterheim, J.D. Henderson y L.P. Ullmann (Eds.), Advances in behavior therapy. New York: Academic Press, 1972. Pp. 85-96.

CAUTELA, J.R. y KASTENBAUM, R. A reinforcement survey for use in therapy, training, and research. Psychological Reports, 1967, 20, 1115-1130.

- CAVIOR, N. y MARABOTTO, C.M. Monitoring verbal behavior in a dyadic interaction: Valence of target behaviors, type, timing, and reactivity to monitoring. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 1976, 44, 68-76.
- CHAPHAN, R.F., SMITH, J. W. y LAYDEN, T.A. Elimination of cigarette smoking by punishment and self-management training. Behaviour Research and Therapy, 1971, 9, 255-264.
- CHEIN, I. The science of behavior and the image of man. New York: Basic Books, 1972.
- CHEYNE, J. A. Punishment and reasoning in the development of self-control. En R.D. Parke (Ed.), Recent trends in social learning theory. New York: Academic Press, 1972.
- CHEYNE, J.A. y WALTERS, R.H. Intensity of punishment, timing of punishment, and cognitive structure as determinants of response inhibition. Journal of Experimental Child Psychology, 1969, 7, 231-244.
- CLARK, R.N., BURGESS, R.L. y HENDEE, J.C. The development of anti-litter behavior in a forest campground. Journal of Applied Behavior Analysis, 1972, 5, 1-5.
- COHEN, H.L. y FILIPCZAK, J. A new learning environment. San Francisco: Jossey-Bass, 1971.
- COHEN, S. y PRZYBYCIEN, C.A. Some effects of sociometrically selected peer models on the cognitive styles of impulsive children. The Journal of Genetic Psychology, 1974, 124, 213-220.
- COLE, P.M. y HARTLEY, D.G. The effects of reinforcement and strategy training on impulsive responding. Child Development, 1978, 49, 381-384.
- COLE, M. y MALTZMAN, I. A handbook of contemporary Soviet psychology. New York: Basic Books, 1969.
- COLE, M. y MEDIN, D. On the existence and occurrence of mediation in discrimination transfer: A critical note. Journal of Experimental Child Psychology, 1973, 15, 352-355.
- COLLE, H.A. y BEE, H.L. The effects of competence and social class on degree of modeling of self-reward patterns. Psychonomic Science, 1968, 10, 231-232.

- CONCILIO VATICANO II. Constitutio pastoralis de Ecclesia in mundo huius temporis. Madrid: BAC, 1966. Pp. 209-356.
- COPELAND, R. y HALL, R.V. Behavior modification in the classroom. En M. Hersen, R.M. Eisler y P.M. Miller (Eds.), Progress in behavior modification. Vol. 3. New York: Academic Press, 1976.
- CORETH, E. Was ist der Mensch? Innsbruck: Tyrolia-Verlag, 1973. (Traducción castellana: ¿Qué es el hombre? Barcelona: Herder, 1976).
- COUE, E. The practice of autosuggestion. New York: Doubleday, 1922.
- CRAIGHEAD, W.E., KAZDIN, A.E. y MAHONEY, M.J. Behavior modification: Principles, issues, and applications. Boston: Houghton Mifflin Company, 1976.
- CREER, T.L. y MIKLICH, D.R. The application of a self-modeling procedure to modify inappropriate behavior: A preliminary report. Behaviour Research and Therapy, 1970, 8, 91-92.
- DANTO, A. y MORGENBESSER, S. Philosophy of science. New York: Meridian Books/World Publishing, 1960.
- DAVISON, G.C. Elimination of a sadistic fantasy by a client-controlled counter-conditioning technique: A case study. Journal of Abnormal Psychology, 1968, 73, 84-90. (a)
- DAVISON, G.C. Self-control through "imaginal aversive contingency" and "one-downmanship": Enabling the powerless to accommodate unreasonableness. En J.D. Krumboltz y C.E. Thoresen (Eds.), Behavioral counseling: Cases and techniques. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1969. Pp. 319-327. (b)
- DAVISON, G.C. Counter-control in behavior modification. En L.A. Hommerlynck, L.C. Handy y E.J. Mash (Eds.), Behavior change: Methodology, concepts, and practice. Champaign, Ill.: Research Press, 1973.
- DAVISON, G.C. y VALINS, S. Maintenance of self-attributed and drug-attributed behavior change. Journal of Personality and Social Psychology, 1969, 11, 25-33.

- DEBUS, R. Effects of brief observation of model behavior on conceptual tempo of impulsive children. Developmental Psychology, 1970, 2, 204-214.
- DECI, E.L. Intrinsic motivation. New York: Plenum, 1975.
- DENNY, D. Modeling effects upon conceptual style and cognitive tempo. Child Development, 1972, 43, 105-119.
- DEWEY, J. Experiencia y educación. Buenos Aires: Losada, 1960.
- DIENSTBIER, R.A., HILLMAN, D., LEHNHOFF, J., HILLMAN, J. y VALKENAAR, M.C. An emotion-attribution approach to moral behavior: Interfacing cognitive and avoidance theories of moral development. Psychological Review, 1975, 82, 299-315.
- DOLEYS, D.M. Distractibility and distracting stimuli: Inconsistent and contradictory results. Psychological Record, 1976, 26, 279-287.
- DOLLARD, J. y MILLER, N.E. Personality and psychotherapy. New York: McGraw-Hill, 1950.
- DONNER, L. Automated group desensitization - a follow-up report. Behaviour Research and Therapy, 1970, 8, 241-247.
- DORSEY, T.E., KANFER, F.H. y DUERFELDT, P.H. Task difficulty and non-contingent reinforcement schedules as factors in self-reinforcement. Journal of General Psychology, 1971, 84, 323-334.
- DOUGLAS, V. Stop, look, and listen: The problem of sustained attention and impulsive control in hyperactive and normal children. Journal of Behavioral Science, 1972, 4, 259-276.
- DOUGLAS, V.I., PARRY, P., MARTON, P. y GARSON, C. Assessment of a cognitive training program for hyperactive children. Journal of Abnormal Child Psychology, 1976, 4, 389-410.
- DRABMAN, R.S. Child- versus teacher-administered token programs in a psychiatric hospital school. Journal of Abnormal Child Psychology, 1973, 1, 68-87.
- DRABMAN, R.S. Behavior modification in the classroom. En W.E. Craighead, A.E. Kazdin y M.J. Mahoney. (Eds.), Behavior modification: Principles, issues, and applications. Boston: Houghton Mifflin, 1976.

- DRABMAN, R.S., HAMMER, D. y ROSENBAUM, M.S. Assessing generalization in behavior modification with children: The generalization map. Behavioral Assessment, in press.
- DRABMAN, R. y LAHEY, B.B. Feedback in classroom behavior modification: Effects on the target child and her classmates. Journal of Applied Behavior Analysis, 1974, 7, 591-598.
- DRABMAN, R.S., SPITALNIK, R. y O'LEARY, K.D. Teaching self-control to disruptive children. Journal of Abnormal Psychology, 1973, 82, 10-16.
- DRABMAN, R., SPITALNIK, R. y SPITALNIK, K. Sociometric and disruptive behavior as a function of four types of token economies. Journal of Applied Behavior Analysis, 1974, 7, 93-101.
- DRAKE, D.M. Perceptual correlates of impulsive and reflective behavior. Developmental Psychology, 1970, 2, 202-214.
- DREVER, J. A dictionary of psychology. Harmondsworth, Middlesex, England: Penguin Books, 1974.
- DRUMMOND, D.J. Self-instructional training: An approach to disruptive classroom behavior (Doctoral dissertation, University of Oregon, 1974). Dissertation Abstracts International, 1975, 35, 4167B-4168B. (University Microfilms No. 75-3869).
- DUBEY, D.R. y O'LEARY, S.G. Increasing reading comprehension of two hyperactive children: Preliminary investigations. Perceptual and Motor Skills, 1975, 41, 691-694.
- DULANY, D.E. Awareness, rules, and propositional control: A confrontation with S-R behavior theory. En T.R. Dixon y D.L. Horton (Eds.), Verbal behavior and general behavior theory. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1968. Pp. 340-387.
- DUNLAP, K. Habits: Their making and unmaking. New York: Liveright, 1932. (Reimpresión: Liveright, 1972).
- DUPRAW, V. Self-management of internal responses: Heart rate control. Unpublished doctoral dissertation, Stanford University, 1972.

- D'ZURILLA, T.J. y GOLDFRIED, M.R. Problem solving and behavior modification. Journal of Abnormal Psychology, 1971, 78, 107-126.
- D'ZURILLA, T.J. y GOLDFRIED, M.R. Cognitive processes, problem-solving, and effective behavior. En M.R. Goldfried y M. Merbaum (Eds.), Behavior change through self-control. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1973. Pp. 183-194.
- EDWARDS, A.L. Experimental design in psychological research. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1964.
- EFRON, R. The unconditioned inhibition of uncinate fits. Brain, 1957, 80, 251-262.
- EGELAND, B. Training impulsive children in the use of more efficient scanning strategies. Child Development, 1974, 45, 165-171.
- ELLIOT, R. y TIGHE, T. Breaking the cigarette habit: Effects of a technique involving threatened loss of money. Psychological Record, 1968, 18, 503-513.
- ELLIS, A. Rational psychotherapy and individual psychology. Journal of Individual Psychology, 1957, 13, 38-44. (a)
- ELLIS, A. Outcome of employing three techniques of psychotherapy. Journal of Clinical Psychology, 1957, 13, 344-350. (b)
- ELLIS, A. Rational psychotherapy. Journal of General Psychology, 1958, 59, 35-49.
- ELLIS, A. Reason and emotion in psychotherapy. New York: Lyle Stuart, 1962.
- ELLIS, D.E. The assessment of self-instructional training in developing self-control of aggressive behavior in impulsive-aggressive boys (Doctoral dissertation, North Carolina State University-Raleigh, 1976). Dissertation Abstracts International, 1976, 37, 3070-B. (University Microfilms No. 76-28475).
- EPSTEIN, L.H., MILLER, P.M. y WEBSTER, J.S. The effects of reinforcing concurrent behavior on self-monitoring. Behavior Therapy, 1976, 7, 89-95.

- EPSTEIN, L.H., WEBSTER, J.S. y MILLER, P.M. Accuracy and controlling effects of self-monitoring as a function of concurrent responding and reinforcement. Behavior Therapy, 1975, 6, 654-666.
- ERNST, F. Self-recording and counterconditioning of a self-mutual compulsive. Behavior Therapy, 1973, 4, 144-146.
- EVERETT, P.B. Use of reinforcement procedure to increase bus ridership. Proceedings of the 81st. Annual Convention of the American Psychological Association, 1973, 8, 891-892.
- EVERETT, P.B., HAYWARD, S.C. y MEYERS, A.W. The effects of a token reinforcement procedure on bus ridership. Journal of Applied Behavior Analysis, 1974, 7, 1-9.
- EYSENCK, H.J. The effects of psychotherapy: An evaluation. Journal of Consulting Psychology, 1952, 16, 319-324.
- EYSENCK, H.J. Behavior therapy and the neuroses. Oxford: Pergamon, 1960.
- EYSENCK, H.J. The effects of psychotherapy. International Journal of Psychiatry, 1965, 1, 99-142. (a)
- EYSENCK, H.J. The effects of psychotherapy: A reply. International Journal of Psychiatry, 1965, 1, 328-335. (b)
- EYSENCK, H.J. The effects of psychotherapy. New York: International Science Press, 1966.
- EYSENCK, H.J. Behavior therapy as a scientific discipline. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 1971, 36, 314-319.
- FARBER, N.E. The things people say to themselves. American Psychologist, 1963, 6, 185-197.
- FARNUM, M., BRIGHAM, T.A. y JOHNSON, G. A comparison of the effects of teacher determined and student determined contingencies on arithmetic performance. Unpublished manuscript, Washington State University, 1977.
- FELIXBROD, J.J. y O'LEARY, K.D. Effects of reinforcement on children's academic behavior as a function of self-determined and externally imposed contingencies. Journal of Applied Behavior Analysis, 1973, 6, 241-250.

- FELIXBROD, J.J. y O'LEARY, K.D. Self-determination of academic standards by children: Toward freedom from external control. Journal of Educational Psychology, 1974, 66, 845-850.
- FERSTER, C.B., NURNBERGER, J.I. y LEVITT, E.E. The control of eating. Journal of Mathetics, 1962, 1, 87-109.
- FERSTL, R. Desensitization versus anxiety management in stage fright. Paper presented at the Conference on Behavior Therapy, Munich, July 1972.
- FINCH, A., WILKINSON, M., NELSON, W. y MONTGOMERY, L. Modification of an impulsive cognitive tempo in emotionally disturbed boys. Journal of Abnormal Child Psychology, 1975, 3, 45-52.
- FIXEN, D.L., PHILLIPS, E.L. y WOLF, M.M. Achievement place: The reliability of self-reporting and peer-reporting and their effects on behavior. Journal of Applied Behavior Analysis 1972, 5, 19-30.
- FLANNERY, R. The investigation of differential effectiveness of office vs. in vivo therapy of a simple phobia: An outcome study. Unpublished doctoral dissertation, University of Windsor, 1970.
- FLANNERY, R. Use of covert conditioning in the behavioral treatment of a drug-dependent college dropout. Journal of Counseling Psychology, 1972, 19, 547-550.
- FLOWERS, J.V. Behavior modification of cheating in an elementary school student: A brief note. Behavior Therapy, 1972, 3, 311-312.
- FONTAINE, O. Introduction aux thérapies comportementales (Behavior therapies). Bruxelles: Pierre Mardaga, éditeur, 1978.
- FOX, L. Effecting the use of efficient study habits. Journal of Mathetics, 1962, 1, 75-86.
- FOXX, R.M. y AZRIN, N.H. Restitution: A method of eliminating aggressive-disruptive behavior of retarded and brain damaged patients. Behaviour Research and Therapy, 1972, 10, 15-27.
- FRANKL, V.E. Man's search for meaning: An introduction to logotherapy. New York: Washington Square Press, 1959.

- FRANKS, C.M. Behavior therapy and its Pavlovian origins: Review and perspectives. En C.M. Franks (Ed.), Behavior therapy: Appraisal and status, New York: McGraw-Hill, 1969. Pp.1-26.
- FRANKS, C.M. Behavior therapy: Appraisal and status. New York: McGraw-Hill, 1969.
- FREDERIKSEN, L.W. Treatment of ruminative thinking by self-monitoring. Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry, 1975, 6, 258-259.
- FREDERIKSEN, L.W., EPSTEIN, L.H. y KOSEVSKY, B.P. Reliability and controlling effects of three procedures for self-monitoring smoking. Psychological Record, 1975, 25, 255-264.
- FREDERIKSEN, L.W. y FREDERIKSEN, C.B. Teacher-determined and self-determined token reinforcement in a special education classroom. Behavior Therapy, 1975, 6, 310-314.
- FRIEDLING, C. y O'LEARY, S.G. Effects of self-instructional training on second- and third-grade hyperactive children: A failure to replicate. Journal of Applied Behavior Analysis, 1979, 12, 211-219.
- FRY, P.S. Affect and resistance to temptation. Developmental Psychology, 1975, 11, 466-472.
- FRY, P.S. Success, failure, and resistance to temptation. Developmental Psychology, 1977, 13, 519-520.
- GARCIA-HOZ ROSALES, V. El refuerzo positivo en la educación. En I.N.C.I.E. (Ed.), Ier. simposium sobre aprendizaje y modificación de conducta en ambientes educativos. Madrid: Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, 1975. Pp. 59-73.
- GARCIA-VEGA, L. Historia de la psicología. Madrid: Ed. Seteco, 1974.
- GEISER, R.L. Behavior mod and the managed society. Boston: Beacon Press, 1976.
- GELLER, E.S., FARRIS, J.C. y POST, D.S. Prompting* a consumer behavior for pollution control. Journal of Applied Behavior Analysis, 1973, 6, 367-376.

- GERGEN, K. Self-theory and the process of self-observation. Journal of Nervous and Mental Disease, 1969, 148, 437-448.
- GERSHMAN, L. Case conference: Travestite fantasy treated by thought-stopping, covert sensitization, and aversive shock. Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry, 1970, 1, 153-161.
- GEWIRTZ, J.L. The roles of covert responding and extrinsic reinforcement in "self-" and "vicarious-reinforcement" phenomena and in "observational learning" and imitation. En R. Glaser (Ed.), The nature of reinforcement. Columbus, Ohio: Merrill, 1971. Pp. 279-309.
- GIBSON, E.J. Principles of perceptual learning and development. New York: Appleton-Century-Crofts, 1969.
- GLASER, R. Individuals and learning: The new aptitudes. Educational Researcher, 1972, 1 (6), 5-13.
- GLENWICK, D.S. Training impulsive children in verbal self-regulation by use of natural change agents (Doctoral dissertation, University of Rochester, 1976). Dissertation Abstracts International, 1976, 37, 459-B. (University Microfilms No. 76-14,758).
- GLYNN, E.L. Classroom applications of self-determined reinforcement. Journal of Applied Behavior Analysis, 1970, 3, 123-132.
- GLYNN, E.L. y THOMAS, J.D. Effect of cueing on self-control of classroom behavior. Journal of Applied Behavior Analysis, 1974, 7, 299-306.
- GLYNN, E.L., THOMAS, J.O. y SHEE, S.M. Behavioral self-control of on-task behavior in an elementary classroom. Journal of Applied Behavior Analysis, 1973, 6, 105-114.
- GOLD, S. y NEUFELD, I.L. A learning approach to the treatment of homosexuality. Behaviour Research and Therapy, 1965, 2, 201-204.
- GOLDEN, M., MONTARE, A. y BRIDGER, W. Verbal control of delay behavior in two-year-old boys as a function of social class. Child Development, 1977, 48, 1107-1111.

- GOLDFRIED, M.R. Systematic desensitization as training in self-control. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 1971, 37, 228-234.
- GOLDFRIED, M.R. Reduction of generalized anxiety through a variant of systemic desensitization. En M.R. Goldfried y M. Merbaum (Eds.), Behavior change through self-control. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1973. Pp. 297-304.
- GOLDFRIED, M.R. y GOLDFRIED, A.P. Cognitive change methods. En F.H. Kanfer y A.P. Goldstein (Eds.), Helping people change: A textbook of methods. New York: Pergamon, 1975. Pp. 89-116.
- GOLDFRIED, M.R. y MERBAUM, M. Behavior change through self-control. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1973.
- GOLDFRIED, M.R. y TRIER, C.S. Effectiveness of relaxation as an active coping skill. Journal of Abnormal Psychology, 1974, 83, 348-355.
- GOLDIAMOND, I. Justified and unjustified alarm over behavioral control. En O. Milton (Ed.), Behavior disorders: Perspectives and trends. Philadelphia: Lippincott, 1965. (a)
- GOLDIAMOND, I. Self-control procedures in personal behavior problems. Psychological Reports, 1965, 17, 851-868. (b)
- GOLDMAN, R., JAFFA, M. y SCHACHTER, S. Yom Kippur, Air France, dormitory food, and the eating behavior of obese and normal persons. Journal of Personality and Social Psychology, 1968, 10, 117-123.
- GOLDSTEIN, K.M. Note: A comparison of self-reports and peer-reports of smoking and drinking behavior. Psychological Reports, 1966, 18, 702.
- GOODLET, G.R. y GOODLET, M.M. Efficiency of self-monitored and internally schedules of reinforcement in controlling disruptive behavior. Unpublished manuscript, University of Guelph, 1969.
- GOODMAN, J.B. Impulsive and reflective behavior: A developmental analysis of attentional and cognitive strategies (Doctoral dissertation, University of Waterloo, 1973). Dissertation Abstracts International, 1974, 34, 5190-B.

- GOODWIN, D.L. y COATES, Th.J. Helping students help themselves. Englewood Cliff, N.J.: Prentice Hall, Inc., 1976.
- GORDON, S.B. y SACHS, L.B. Self-control with a covert aversive stimulus: Modification of smoking. Unpublished manuscript, West Virginia University, 1971.
- GOTTMAN, J.M. y McFALL, R.M. Self-monitoring effects in a program for potential high school dropouts: A time-series analysis. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 1972, 39, 273-281.
- GREEN, E., GREEN, A. y WALTERS, E. Self-regulation of internal states. En J. Rose (Ed.), Progress of Cybernetics. Proceedings of the International Congress of Cybernetics, London, 1970. London: Gordon and Breach, 1971.
- GREEN, J.L. Self-control training of classroom on-task behavior (Doctoral dissertation, University of Nevada-Reno; 1975). Dissertation Abstracts International, 1976, 36, 4207B. (University Microfilms No. 76-11,184).
- GREENSPOON, J. Verbal conditioning and clinical psychology. En A.J. Bachrach (Ed.), Experimental foundations of clinical psychology. New York: Basic Books, 1962. Pp. 510-553.
- GRINGS, W.W. Verbal-perceptual factors in the conditioning of autonomic responses. En W.F. Prokasy (Ed.), Classical conditioning: A symposium. New York: Appleton-Century-Crofts, 1965.
- GRUSEC, J.E. Some antecedents of self-criticism. Journal of Personality and Social Psychology, 1966, 4, 244-252.
- GRUSEC, J.E., KUCZYNSKI, L., RUSHTON, J.P. y SIMUTIS, Z.M. Modeling, direct instructions, and attributions: Effects on altruism. Developmental Psychology, 1978, 14, 51-57.
- GURALNICK, H.J. Solving complex perceptual discrimination problems: Techniques for the development of problem-solving strategies. American Journal of Mental Deficiency, 1976, 81, 18-25.
- HALL, S.M. Self-control and therapist control in the behavioral treatment of overweight women. Behaviour Research and Therapy, 1972, 10, 59-68.

- HALL, R.V., AXELROD, S., FOUNDOPoulos, M., SHELLMAN, J., CAMPBELL, R. y CRANSTON, S. The effective use of punishment to modify behavior in the classroom. Educational Technology, 1971, 4, 24-26.
- HALL, R.V., LUND, D. y JACKSON, D. Effects of teacher attention on study behavior. Journal of Applied Behavior Analysis, 1968, 1, 1-12.
- HAMMEN, C.L. y GLASS, D.R. Depression, activity, and evaluation of reinforcement. Journal of Abnormal Psychology, 1975, 84, 718-721.
- HANNUM, J.W. The modification of evaluative self-thoughts and their effect on overt behavior. Unpublished doctoral dissertation, School of Education, Stanford University, 1972.
- HANNUM, J.W., THORESEN, C.E. y HUBBARD, D.R., Jr. A behavioral study of self-esteem with elementary teachers. En M.J. Mahoney y C.E. Thoresen (Eds.), Self-control: Power to the person. Monterey, Calif.: Brooks/Cole, 1974.
- HARDING, J. Behavioristic and humanistic approaches: Compatible or incompatible. En A. Wandersman, P.J. Poppen y D.F. Ricks (Eds.), Humanism and behaviorism: Dialogue and growth. New York: Pergamon Press, 1976. Pp. 193-206.
- HARLOW, H.F. Motivation as a factor in the acquisition of new responses. En Current theory and research in motivation: A symposium. Lincoln: University of Nebraska Press, 1953. Pp. 24-49.
- HARRIS, M.B. Self-directed program for weight control: A pilot study. Journal of Abnormal Psychology, 1969, 74, 263-270.
- HARRIS, M.B. y BRUNER, C.G. A comparison of self-control and a contract procedure for weight control. Behaviour Research and Therapy, 1971, 9, 347-354.
- HARRIS, V.W. y SHERMAN, J. A. Use and analysis of the "good behavior game" to reduce disruptive classroom behavior. Journal of Applied Behavior Analysis, 1973, 6, 405-417.
- HARRIS, M.B. y SIEBEL, C.E. Affect, aggression, and altruism. Developmental Psychology, 1975, 11, 623-627.

- HARTIG, M. y KANFER, F.H. The role of verbal self-instructions in children's resistance to temptation. Journal of Personality and Social Psychology, 1973, 25, 259-267.
- HAUSERMAN, N., WHALEN, S.R. y BEHLING, M. Reinforced racial integration in the first grade: A study in generalization. Journal of Applied Behavior Analysis, 1973, 6, 193-200.
- HAY, L. y HAY, W. Self-recording forms. Course developed at Duke University Medical School, Durham, N.C., 1975.
- HAY, L.R., HAY, W.M. y ANGLE, H.V. The reactivity of self-recording: A case report of a drug abuser. Behavior Therapy, in press, 1977.
- HAYAKAWA, S.I. Language in thought and action. (Rev. ed.) New York: Harcourt Brace Jovanovich, 1964.
- HAYNES, L.E. y KANFER, F.H. Academic rank, task feedback, and self-reinforcement in children. Psychological Reports, 1971, 28, 967-974.
- HEIDER, E.R. Information processing and the modification of an "impulsive conceptual tempo". Child Development, 1971, 42, 1276-1281.
- HENPEL, C.G. Philosophy of natural science. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1966.
- HENDRICKS, C.G., THORESEN, C.E. y HUBBARD, D.R., Jr. The effects of behavioral self-observation training on elementary teachers. Unpublished manuscript, Stanford University, 1973.
- HERBERT, E.W. y BAER, D.M. Training parents as behavior modifiers: Self-recording of contingent attention. Journal of Applied Behavior Analysis, 1972, 5, 139-149.
- HERBERT, E.W., GELFAND, D.M. y HARTMANN, D.P. Imitation and self-esteem as determinants of self-critical behavior. Child Development, 1969, 40, 421-430.
- HERMANN, J.A., De MONTES, A.I., DOMINGUEZ, B., MONTES, F. y HOPKINS, B.L. Effects of bonuses for punctuality of the tardiness of industrial workers. Journal of Applied Behavior Analysis, 1973, 6, 563-572.

- HERSEN, M. Awareness in verbal operant conditioning: Some comments. Journal of General Psychology, 1968, 78, 287-396.
- HERSEN, M. Controlling verbal behavior via classical and operant conditioning. Journal of General Psychology, 1970, 83, 3-22.
- HERSEN, M. Developments in behavior modification: An editorial. Journal of Nervous and Mental Disease, 1973, 156, 373-376.
(a)
- HERSEN, M. Historical perspectives in behavior modification: Introductory comments. En M. Hersen, R.M. Eisler y P.M. Miller (Eds.), Progress in behavior modification. Vol. 1. New York: Academic Press, 1975. Pp. 1-17.
- HERSEN, M., EISLER, R.M. y MILLER, P.M. Progress in behavior modification. 7 Vols. New York: Academic Press, 1975.
- HIGA, W.R., THARPE, R.G. y CALKINS, R.P. Developmental verbal control of behavior: Implications for self-instructional training. Journal of Experimental Child Psychology, 1978, 26, 489-497.
- HILDEBRANDT, D.E., FELDMAN, S.E. y DITRICHS, R.A. Rules, models, and self-reinforcement in children. Journal of Personality and Social Psychology, 1973, 25, 1-5.
- HILL, J.H. y LIEBERT, R.M. Effects of consistent or deviant modeling cues on the adoption of a self-imposed standard. Psychonomic Science, 1968, 13, 243-244.
- HILL, W.F. Learning theory and the acquisition of values. Psychological Review, 1960, 67, 317-331.
- HOMME, L.E. Control of coverants: The operants of the mind. Psychological Record, 1965, 15, 501-511.
- HOMME, L., CSAHYI, A.P., GONZALEZ, M.A. y RECHS, J.R. How to use contingency contracting in the classroom. Champaign, Ill.: Research Press, 1969.
- HOMME, L.E., DeBACA, P.C., DEVINE, J.V., STEINHORST, R. y RICKERT, E.J. Use of Premack principle in controlling the behavior of nursery school children. Journal of the Experimental Analysis of Behavior, 1963, 6, 544.

- HOMME, L.E. y TOSTI, D. Behavior technology: Motivation and contingency management. San Rafael, Calif.: Individual Learning Systems, 1971.
- HORAN, J.J. y JOHNSON, R.G. Coverant conditioning through self-management application of the Premack principle: Its effect on weight reduction. Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry, 1971, 2, 243-249.
- HOSFORD, R.E. y ZIMMER, J. Humanism through behaviorism. Counseling and Values, 1972, 16, 1-7.
- HUBERT R. Tratado de Pedagogía general. Buenos Aires: El Ateneo, 1970.
- HULL, C.L. Principles of behavior. New York: Appleton-Century-Crofts, 1943.
- HUMPHREY, L.L., KAROLY, P. y KIRCHENBAUM, D.S. Self-management in the classroom: Self-imposed response cost versus self-reward. Behavior Therapy, 1978, 9, 592-601.
- HUNDERT, J. y BUCHER, B. Pupil's self-scored arithmetic performance: A practical procedure for maintaining accuracy. Journal of Applied Behavior Analysis, 1978, 11, 304.
- HUTZELL, R.R. Effects of self-recording and expectancy on a neutral values behavior. Manuscript submitted for publication, 1977.
- HUTZELL, R.R., PLATZEK, D. y LOGUE, P.E. Control of symptoms of Gilles de la Tourette's Syndrome by self-monitoring. Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry, 1974, 5, 71-76.
- I.N.C.I.E. Ier. simposium sobre aprendizaje y modificación de conducta en ambientes educativos. Madrid: Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, 1975.
- ISRAEL, A.C. Some thoughts on correspondence between saying and doing. Journal of Applied Behavior Analysis, 1978, 11, 271-276.
- JACKS, R. Systematic desensitization compared with a self-management paradigm. Unpublished doctoral dissertation, Stanford University, 1972.
- JACKSON, B. Treatment of depression by self-reinforcement. Behavior Therapy, 1972, 3, 298-307.

- JACOBSON, E. You must relax. New York: Whittlesey House, 1934.
- JACOBSON, E. Progressive relaxation. Chicago: University of Chicago Press, 1938.
- JARVIS, P.E. Verbal control of sensory-motor performance: A test of Luria's hypothesis. Human Development, 1968, 11, 172-183.
- JASON, L. Rapid improvement in insomnia following self-monitoring. Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry, 1975, 6, 349-350.
- JEFFREY, D.B. Relationships between internal-external control of reinforcements, study reinforcements and school performance. Paper presented at the Meeting of the Western Psychological Association, Los Angeles, April 1970.
- JEFFREY, D.B. The effect of external-control versus self-control procedures on the modification and maintenance of weight. Unpublished doctoral dissertation, University of Utah, 1973.
- JEFFREY, D.B. Self-control: Methodological issues and research trends. En M.J. Mahoney y C.E. Thoresen (Eds.), Self-control: Power to the person. Monterey, Calif.: Brooks/Cole, 1974. Pp. 166-199.
- JENSEN, L. y BUHANAN, K. Resistance to temptation following three types of motivational instructions among four-, six-, and eight-year-old female children. The Journal of Genetic Psychology, 1974, 125, 51-59.
- JENSEN, R.E. y MOORE, S.G. The effect of attribute statements on cooperativeness and competitiveness in school-age boys. Child Development, 1977, 48, 305-307.
- JOHNSON, S.M. Self-reinforcement versus external reinforcement in behavior modification with children. Developmental Psychology, 1970, 3, 148-149.
- JOHNSON, S.M. y MARTIN, S. Developing self-evaluation as a conditioned reinforcer. En B. Asher y E.G. Poser (Ed.), Behavior modification with children. New York: Pergamon Press, 1972.

- JOHNSON, S.M. y WHITE, G. Self-observation as an agent of behavioral change. Behavior Therapy, 1971, 2, 488-497.
- JOHNSON, W.G. Some applications of Homme's coverant control therapy: Two cases reports. Behavior Therapy, 1971, 2, 240-248.
- JOHNSTON, J.M. Punishment of human behavior. American Psychologist, 1972, 27, 1033-1054.
- JONES, M.C. A laboratory study of fear: The case of Peter. Journal of Genetic Psychology, 1924, 31, 308-315.
- JONES, R.J. y AZRIN, N.H. An experimental application of a social reinforcement approach to the problem of job-finding. Journal of Applied Behavior Analysis, 1973, 6, 345-354.
- JONES, R.T., NELSON, R.E. y KAZDIN, A.E. The role of external variables in self-reinforcement. Behavior Modification, 1977, 1, 147-178.
- JOURARD, S.M. On the problem of reinforcement by the psychotherapist of healthy behavior in the patient. En F.J. Shaw (Ed.), Behavioristic approaches to counseling and psychotherapy: A Southeastern Psychological Association Symposium. University, Ala.: University of Alabama Press, 1961.
- JOURARD, S.M. Disclosing man to himself. Princeton, N.J.: Van Nostrand, 1968.
- JOURARD, S.M. The transparent self. (Rev. ed.) New York: Van Nostrand-Reinhold, 1971.
- JOYNT, D. y CAMBOURNE, B. Psycholinguistic development and the control of behavior. British Journal of Educational Psychology, 1968, 38, 249-260.
- KAGAN, J. Impulsive and reflective children: Significance of conceptual tempo. En J.D. Krumboltz (Ed.), Learning and the educational process. Chicago: Rand McNally, 1965.
- KAGAN, J. Reflection-impulsivity: The generality and dynamics of conceptual tempo. Journal of Abnormal Psychology, 1966, 71, 17-24.

- KAGAN, J., ROSMAN, B.L., DAY, D., ALBERT, J. y PHILLIPS, W.
Information processing in the child: Significance of analytic
and reflective attitudes. Psychological Monographs, 1964,
78, (1, Whole No. 578).
- KAGAN, J., PEARSON, L. y WELCH, L. The modifiability of an im-
pulsive tempo. Journal of Educational Psychology, 1966,
57, 359-365.
- KAGAN, R.M. Generalization of verbal self-instructional training
in cognitively impulsive children (Doctoral dissertation,
University of Texas at Austin, 1976). Dissertation Abstracts
International, 1977, 37, 4148B. (University Microfilms No.
77-3926).
- KAHN, M. y BAKER, B. Desensitization with minimal therapist con-
tact. Journal of Abnormal Psychology, 1968, 73, 198-200.
- KAMIYA, J., BARBER, T., DICARA, L.V., MILLER, N.E., SHAPIRO, D.
y STOYVA, J. (Eds.), Biofeedback and self-control. Chicago:
Aldine, 1971.
- KANFER, F.H. Self-reinforcement following operant lever pressing.
Unpublished manuscript, University of Oregon, 1964.
- KANFER, F.H. Influence of age and incentive conditions on
children's self-rewards. Psychological Reports, 1966, 19,
263-274.
- KANFER, F.H. Verbal conditioning: A review of its current status.
En T.R. Dixon y D.L. Horton (Eds.), Verbal behavior and
general behavior theory. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-
Hall, 1968. Pp. 254-290.
- KANFER, F.H. Self-monitoring: Methodological limitations and
clinical applications. Journal of Consulting and Clinical
Psychology, 1970, 35, 148-152. (a)
- KANFER, F.H. Self-regulation: Research, issues, and speculations.
En C. Neuringer y J. Michael (Eds.), Behavior modification
in clinical psychology. New York: Appleton-Century-Crofts,
1970. (b)
- KANFER, F.H. The maintenance of behavior by self-generated stimuli
and reinforcement. En A. Jacobs y L.B. Sachs (Eds.), The
psychology of private events. New York: Academic Press,
1971. Pp. 39-61.

- KANFER, F.H. Assessment for behavior modification. Journal of Personality Assessment, 1972, 36, 418-423.
- KANFER, F.H. Behavior modification: An overview. En C.E. Thoresen (Ed.), Behavior modification in education. Seventy-second Yearbook of the National Society for the study of Education, Part I. Chicago: University of Chicago Press, 1973. Pp. 3-40.
- KANFER, F.H. Self-management methods. En F.H. Kanfer y A.P. Goldstein (Eds.), Helping people change. New York: Pergamon, 1975. Pp. 309-375. (a)
- KANFER, F.H. Modificación de conducta en el aula: Consideraciones acerca de los factores no derivados de los principios de aprendizaje en el planeamiento de programas. En I.N.C.I.E. (Ed.), Ier. simposium sobre aprendizaje y modificación de conducta en ambientes educativos. Madrid: Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, 1975. Pp. 249-266. (b)
- KANFER, F.H. La aplicación de las técnicas de autodirección en educación. En I.N.C.I.E. (Ed.), Ier. simposium sobre aprendizaje y modificación de conducta en ambientes educativos. Madrid: Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, 1975. Pp. 227-248. (b)
- KANFER, F.H. Autocontrol en los niños: Investigación y teoría. En I.N.C.I.E. (Ed.), Ier. simposium sobre aprendizaje y modificación de conducta en ambientes educativos. Madrid: Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, 1975. Pp. 211-226. (b)
- KANFER, F.H. The many faces of self-control, or behavior modification changes its focus. Paper presented at the Eighth International Banff Conference, 1976.
- KANFER, F.H., BRADLEY, H.H. y MARSTON, A.R. Self-reinforcement as a function of degree of learning. Psychological Reports, 1962, 10, 885-886.
- KANFER, F.H., COX, L.E., GREINER, J.H. y KAROLY, P. Contracts, demand characteristics, and self-control. Unpublished manuscript, University of Cincinnati, 1972.

- KANFER, F.H. y DUERFELDT, P.H. The effects of pre-training on self-evaluation and self-reinforcement. Perceptual and Motor Skills, 1967, 25, 237-246. (a)
- KANFER, F.H. y DUERFELDT, P.H. Effects on retention of externally or self-reinforced rehearsal trials following acquisition. Psychological Reports, 1967, 21, 194-196. (b)
- KANFER, F.H. y DUERFELDT, P.H. Motivational properties of self-reinforcement. Perceptual and Motor Skills, 1967, 25, 237-246. (c)
- KANFER, F.H. y DUERFELDT, P.H. Learner competence, and number of observation trials in vicarious learning. Journal of Experimental Psychology, 1967, 58, 153-157. (d)
- KANFER, F.H. y DUERFELDT, P.H. Age, Class standing, and commitment as determinants of cheating in children. Child Development, 1968, 39, 545-557. (a)
- KANFER, F.H. y DUERFELDT, P.H. Comparison of self-reward and self-criticism as a function of prior external reinforcement. Journal of Personality and Social Psychology, 1968, 8, 261-268. (b)
- KANFER, F.H., DUERFELDT, P.H. y LePAGE, A.L. Stability of patterns of self-reinforcement. Psychological Reports, 1969, 24, 663-670.
- KANFER, F.H. y GOLDFOOT, D.A. Self-control and tolerance of noxious stimulation. Psychological Reports, 1966, 18, 79-85.
- KANFER, F.H. y GOLDSTEIN, A.P. Helping people change. New York: Pergamon, 1975.
- KANFER, F.H. y GRIMM, L.G. The future of behavior modification. En W.E. Craighead, A.E. Kazdin y M.J. Mahoney (Eds.), Behavior Modification: Principles, issues, and applications. Boston: Houghton Mifflin Company, 1976. Pp. 447-462.
- KANFER, F.H. y KAROLY, P. Self-control: A behavioristic excursion into the lion's den. Behavior Therapy, 1972, 3, 398-416. (a)
- KANFER, F.H. y KAROLY, P. Self-regulation and its clinical applications: Some additional considerations. En R.C. Johnson, P.R. Dokecki y O.H. Mowrer (Eds.), Conscience, contract, and social reality. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1972. Pp. 428-437. (b)

- KANFER, F.H., KAROLY, P. y NEWMAN, A. Reduction of children's fear of the dark by competence-related and situational threat-related verbal cues. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 1975, 43, 251-258.
- KANFER, F.H. y MARSTON, A.R. Determinants of self-reinforcement in human learning. Journal of Experimental Psychology, 1963, 66, 245-254. (a)
- KANFER, F.H. y MARSTON, A.R. Conditioning of self-reinforcing responses: An analogue to self-confidence training. Psychological Reports, 1963, 13, 63-70. (b)
- KANFER, F.H. y MARSTON, A.R. Human reinforcement: Vicarious and direct. Journal of Experimental Psychology, 1963, 65, 292-296. (c)
- KANFER, F.H. y PHILLIPS, J.S. Behavior therapy: A panacea for all ills or a passing fancy? Archives of General Psychiatry, 1966, 5, 114-128.
- KANFER, F.H. y PHILLIPS, J.S. Learning foundations of behavior therapy. New York: Wiley, 1970.
- KANFER, F.H. y SASLOW, G. Behavioral diagnosis. En C.M. Franks (Ed.), Behavior therapy: Appraisal and status. New York: McGraw Hill, 1969. Pp. 184-105.
- KANFER, F.H. y SEIDNER, M. Self-control: Factors enhancing tolerance of noxious stimulation. Journal of Personality and Social Psychology, 1973, 25, 381-389.
- KANFER, F.H. y ZICH, J. Self-control training: The effect of external control on children's resistance to temptation. Developmental Psychology, 1974, 10, 108-115.
- KARNES, M.B., TESKA, J.A. y HODGINS, A.S. The effects of four programs of classroom intervention on the intellectual and language development of 4-year-old disadvantaged children. American Journal of Orthopsychiatry, 1970, 40, 58-76.
- KAROLY, P. Behavioral self-management in children: Concepts, methods, issues, and directions. En M. Hersen, R.M. Eisler y P.M. Miller (Eds.), Progress in behavior modification, Vol. 5. New York: Academic Press, 1977. Pp. 197-262.

- KAUFMAN, A., BARON, A. y KOPP, R.E. Some effects of instructions on human operant behavior. Psychonomic Monograph Supplements, 1966, 1, 243-250.
- KAUFMAN, K.F. y O'LEARY, K.D. Reward, cost, and self-evaluation procedures for disruptive adolescents in a psychiatric hospital school. Journal of Applied Behavior Analysis, 1972, 5, 293-309.
- KAZDIN, A.E. Response cost: The removal of conditioned reinforcers for therapeutic change. Behavior Therapy, 1972, 3, 533-546.
- KAZDIN, A.E. The failure of some patients to respond to token programs. Journal of Personality and Social Psychology, 1973, 25, 259-267.
- KAZDIN, A.E. Covert self-modeling and the reduction of avoidance behavior. Journal of Abnormal Psychology, 1973, 81, 87-95.
- KAZDIN, A.E. Reactive self-monitoring: The effects of response desirability, goal setting, and feedback. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 1974, 42, 704-716. (a)
- KAZDIN, A.E. Self-monitoring and behavior change. En M.J. Mahoney y C.E. Thoresen (Eds.), Self-control: Power to the person. Monterey, Calif.: Brooks/Cole, 1974. (b)
- KAZDIN, A.E. Behavior modification in applied settings. Homewood, Ill.: Dorsey Press, 1975. (a)
- KAZDIN, A.E. Recent advances in token economy research. En M. Hersen, R.M. Eisler y P.M. Miller (Eds.), Progress in behavior modification. Vol. 1. New York: Academic Press, 1975. (b)
- KAZDIN, A.E. y MAHONEY, M.J. Behavior modification. Boston: Houghton Mifflin, 1976.
- KAZDIN, A.E. The token economy. New York: Plenum Press, 1977.
- KAZDIN, A.E. History of behavior modification. Baltimore: University Park Press, 1978.
- KAZDIN, A.E. y BOOTZIN, R.R. The token economy: An evaluative review. Journal of Applied Behavior Analysis, 1972, 5, 343-372.

- KAZDIN, A.E. y BOOTZIN, R.R. The token economy: An examination of issues. En R.D. Rubin, J.P. Brady y J.D. Henderson (Eds.), Advances in behavior therapy. Vol. 4. New York: Academic Press, 1973.
- KELLY, G. The psychology of personal constructs. Vol. 2. New York: Norton, 1955.
- KEUTZER, C.S. Behavior modification of smoking: The experimental investigation of diverse techniques. Behaviour Research and Therapy, 1968, 6, 137-157.
- KIMBLE, G.A. Scientific psychology in transition. En F.J. McGuigan y D.B. Lumsden (Eds.), Contemporary approaches to conditioning and learning. Washington, D.C.: Winston, 1973.
- KLEIN, W.L. An investigation of the spontaneous speech of children during problem solving. Unpublished doctoral dissertation, University of Rochester, 1963.
- KLINBERG, S.L. Future time perspective and the preference for delayed reward. Journal of Personality and Social Psychology, 1968, 8, 253-257.
- KHAPCZYK, D.R. y LIVINGSTON, G. Self-recording and student teacher supervision: Variables within a token economy structure. Journal of Applied Behavior Analysis, 1973, 6, 481-486.
- KOHLBERG, L. Stage and sequence: The cognitive developmental approach to socialization. En D. A. Goslin (Ed.), Handbook of socialization theory and research. Chicago: Rand McNally and Co., 1969.
- KOHLBERG, L., YAEGER, J. y BJERTHOLM, E. Private speech: Four studies and a review of theories. Child Development, 1968, 39, 691-736.
- KOHLBERG, R.J. Operant conditioning of human anal sphincter pressure. Journal of Applied Behavior Analysis, 1973, 6, 201-208.
- KOHLBERG, R. y PHILLIPS, T. Reinforcement and rate of litter depositing. Journal of Applied Behavior Analysis, 1973, 6, 391-396.

- KOLB, D.A., WINTER, S.K. y BERLEW, D.E. Self-directed behavior change: Two studies. Journal of Applied Behavior Analysis, 1968, 4, 453-471.
- KOPEL, S. Some new perspectives on self-control. Paper presented at the Northwestern Association for the Advancement of Behavior Therapy, Seattle, May 1972.
- KORZYBSKI, A. Science and sanity. Lancaster, Pa.: Lancaster Press, 1933.
- KRASNER, L. Studies of the conditioning of verbal behavior. Psychological Bulletin, 1958, 55, 148-170.
- KRASNER, L. The therapist as a social reinforcement machine. En H.H. Strupp y L. Luborsky (Eds.), Research in psychotherapy. Washington, D.C.: American Psychological Association, 1962. Pp. 61-94.
- KRASNER, L. Behavior therapy. Annual Review of Psychology, 1971, 22, 483-532.
- KRASNER, L. Behavioral modification: Ethical issues and future trends. En H. Leitenberg (Ed.), Handbook of behavior modification and behavior therapy. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, Inc., 1976. Pp. 627-649.
- KRUMBOLTZ, J.D. y THORESEN, C.E. Behavioral counseling: Cases and techniques. New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc., 1969.
- KUBANY, E., BLOCK, L. y SLOGGETT, B. The good behavior clock: Reinforcement/timeout procedure for reducing disruptive classroom behavior. Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry, 1971, 2, 173-174.
- KUNZELMANN, H. Precision teaching: An initial training sequence. Seattle: Special Child Publications, 1971.
- KURTZ, P. What is humanism? En R. Kurtz (Ed.), Moral problems in contemporary society. New York: Prentice-Hall, 1969.
- KUYPERS, D.S., BECKER, W.C. y O'LEARY, K.D. How to make a token system fail. Exceptional Children, 1968, 35, 101-109.

- LANG, P.J. Fear reduction and fear behavior: Problems in treating a construct. En J.M. Shlien (Ed.), Research in psychotherapy. Vol. III. Washington, D.C.: American Psychological Association, 1968.
- LaVOIE, J.C. Punishment and adolescent self-control. Developmental Psychology, 1973, 8, 16-24.
- LaVOIE, J.C. Aversive, cognitive, and Parental determinants of punishment generalization in adolescent males. The Journal of Genetic Psychology, 1974, 124, 29-39.
- LaVOIE, J.C. Cognitive determinants of resistance to deviation in seven-, nine-, and eleven-year-old children of low and high maturity of moral judgment. Developmental Psychology, 1974, 10, 393-403.
- LAYNE, C.C., RICKARD, H.C., JONES, M.T. y LYMAN, R.D. Accuracy of self-monitoring on a variable ratio schedule of observer verification. Behavior Therapy, 1976, 7, 481-488.
- LAZARUS, A.A. Some clinical applications of autohypnosis. Medical Proceedings, South Africa, 1958, 4, 848-850.
- LAZARUS, A.A. Behavior therapy and beyond. New York: McGraw-Hill, 1971.
- LAZARUS, A.A. y ABRANOVITZ, A. The use of "emotive imagery" in the treatment of children's phobias. Journal of Mental Science, 1962, 108, 191-195.
- LEAK, G.K. y FRASER, S.C. The effects of self-monitoring and reinforcement on weight reduction and its maintenance in obese females. Paper presented at the Meeting of the Western Psychological Association, Portland, Ore., April 1972.
- L'ECUYER, R. Le concept du soi. Paris: Presses Universitaires de France, 1978.
- LEFCOURT, H.M. Internal versus external control of reinforcement: A review. Psychological Bulletin, 1966, 65, 206-220.
- LEITENBERG, H. Handbook of behavior modification. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1976.
- LEINTENBERG, H., AGRAS, W.S., THOMPSON, L.E. y WRIGHT, D.E. Feedback in behavior modification: An Experimental analysis in two fobic cases. Journal of Applied Behavior Analysis, 1968, 1, 131-137.

- LeLAURIN, K. y RISLEY, T.R. The organization of day-care environments: "Zone" versus "man-to-man" staff assignments. Journal of Applied Behavior Analysis, 1972, 5, 225-232.
- LEMERE, F., VOEGTLIN, W.L., BROZ, Q.R., HOLLAREN, P. y TUPPER, W.E. The conditioned reflex treatment of chronic alcoholism. VIII. A review of six year's experience with the treatment of 1.526 patients. Journal of American Medical Association, 1942, 120, 269-270.
- LESH, T.V. Zen meditation and the development of empathy in counselors. Journal of Humanistic Psychology, 1970, 10, 39-74.
- LEVIN, J.R. What have we learned about maximizing what children learn? En J.R. Levin y V.L. Allen (Eds.), Cognitive learning in children: Theories and strategies. New York: Academic Press, 1976.
- LEVINE, C. A conceptual analysis of self-control models. Unpublished manuscript, Pennsylvania State University, 1973.
- LEVIS, D.J. Behavioral therapy: The fourth therapeutic revolution? En D.J. Levis (Ed.), Learning approaches to therapeutic behavior change. Chicago: Aldine, 1970. Pp. 1-35.
- LEWINSON, P.M. Clinical and theoretical aspects of depression. En K.S. Calhoun, H.E. Adams y K.M. Mithcell (Eds.), Innovative treatment methods in psychopathology. New York: Wiley, 1974. Pp. 63-120.
- LIBERMAN, R.P. Learning interpersonal skills in groups: Harnessing the behaviorist horse to the humanist wagon. En P. Houts y M. Serber (Eds.), After the turn-on, what? Champaign, Ill.: Research Press, 1972. Pp. 89-109.
- LICHTENSTEIN, E. y KEUTZER, C.S. Experimental investigation of diverse techniques to modify smoking: A follow-up report. Behaviour Research and Therapy, 1969, 7, 139-140.
- LICKONA, T. Moral development and behavior. New York: Holt, 1976.
- LIEBERT, R.H. y ALLEN, M.K. Effects of rule structure and reward magnitude on the acquisition and adoption of self-reward criteria. Psychological Reports, 1967, 21, 445-452.

LIEBERT, R.M.; HANRATTY, M. y HILL, J.H. Effects of rule structure and training method on the adoption of self-imposed standard. Child Development, 1969, 40, 93-101.

LIEBERT, R.M. y ORA, J.P. Children's adoption of self-reward patterns: Incentive level and method of transmission. Child Development, 1968, 39, 537-544.

LIEBERT, R.M., SPIEGLER, M.D. y HALL, W.M. Effects of the value of contingent self-administered and noncontingent externally imposed reward on children's behavioral productivity. Psychonomic Science, 1970, 18, 245-246.

LINDSLEY, O.R. Operant conditioning methods applied to research in chronic schizophrenia. Psychiatric Research Reports, 1956, 5, 118-153.

LINDSLEY, O.R. Characteristics of the behavior of chronic psychotics as revealed by free-operant methods. Diseases of the Nervous System, 1960, 21, 66-78.

LINDSLEY, O. A reliable wristcounter for recording behavior rates. Journal of Applied Behavior Analysis, 1968, 1, 77-78.

LIPINSKI, D.P., BLACK, J.L., NELSON, R.O. y CIMINERO, A.R. The influence of motivational variables on the reactivity and reliability of self-recording. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 1975, 43, 637-646.

LIPINSKI, D.P. y NELSON, R.O. Problems in the use of naturalistic observation as a means of behavioral assessment. Behavior Therapy, 1974, 5, 341-351. (a)

LIPINSKI, D.P. y NELSON, R.O. The reactivity and unreliability of self-recording. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 1974, 42, 118-123. (b)

LOCKE, E.A., CARTLEDGE, H. y KOEPPPEL, J. Motivational effects of knowledge of results: A goal setting phenomenon. Psychological Bulletin, 1968, 70, 474-485.

LOEB, A., BECK, A.T., DIGGORY, J.C. y TUTTILL, R. Expectancy, level of aspiration, performance, and self-evaluation in depression. Proceedings of the 75th Annual Convention of the American Psychological Association, 1967, 2, 193-194.

- LOGAN, F.A. Self-control as habit, drive, and incentive. Journal of Abnormal Psychology, 1973, 81, 127-136.
- LONDON, P. Behavior control. New York: Harper and Row, 1969.
- LOOFT, W.R. Egocentrism and social interaction across the life-span. Psychological Bulletin, 1972, 78, 73-92.
- LORD, F.M. Elementary models for measuring change. En C.W. Harris (Ed.), Problems in measuring change. Madison: The University of Wisconsin Press, 1967.
- LOVAAS, O.I. Cue properties of words: The control of operant responding by rate and content of verbal operants. Child Development, 1964, 35, 245-256.
- LOVITT, T.C. Self-management projects with children with behavioral disorders. Journal of Learning Disabilities, 1973, 6, 138-150.
- LOVITT, T.C. y CURTISS, K.A. Academic response rate as a function of teacher- and self-imposed contingencies. Journal of Applied Behavior Analysis, 1969, 2, 49-53.
- LURIA, A.R. The directive function of speech in development. Word, 1959, 15, 341-352.
- LURIA, A.R. The role of speech in the regulation of normal and abnormal behavior. New York: Pergamon Press, 1961. --
- LURIA, A.R. Higher cortical functions in man. New York: Basic Books, 1966.
- LURIA, A.R. Speech development and the formation of mental processes. En M. Cole y I. Maltzman (Eds.), Handbook of contemporary Soviet psychology. New York: Basic Books, 1969.
- LURIA, A.R. Verbal regulation of behavior. En M.A.B. Brazier (Ed.), The central nervous system and behavior. New York: Josiah Macy, Jr., Foundation, 1960. Pp. 359-423.
- LURIA, A.R. The genesis of voluntary movements. En N. O'Connor (Ed.), Recent Soviet psychology. New York: Liveright, 1961. Pp. 165-185.
- LUTHE, W. Autogenic training: Research and theory. New York: Grune and Stratton, 1970.

- LYMAN, R.D., RICKARD, H.C. y ELDER, I.R. Contingency management of self-report and cleaning behavior. Journal of Abnormal Child Psychology, 1975, 3, 155-162.
- MacCORQUODALE, K. Behaviorism is a humanism. The Humanist, 1971, 31, 12-13.
- MacPHERSON, E.M., CANDEE, B.L. y HOHMAN, R.J. A comparison of three methods for eliminating disruptive lunchroom behavior. Journal of Applied Behavior Analysis, 1974, 7, 287-297.
- MADSEN, C.H., BECKER, W.C. y THOMAS, D.R. Rules, praise, and ignoring: Elements of elementary classroom control. Journal of Applied Behavior Analysis, 1968, 1, 139-150.
- MADSEN, C.K. y MADSEN, C.H. Parents/children/discipline: A positive approach. Boston: Allyn and Bacon, 1972.
- MAHONEY, M.J. Toward an experimental analysis of covert control. Behavior Therapy, 1970, 1, 510-521.
- MAHONEY, M.J. The self-management of covert behavior: A case study. Behavior Therapy, 1971, 2, 575-578.
- MAHONEY, M.J. Research issues in self-management. Behavior Therapy, 1972, 3, 45-63. (a)
- MAHONEY, M.J. Self-reward and self-monitoring techniques for weight control. Unpublished doctoral dissertation, Stanford University, 1972. (b)
- MAHONEY, M.J. Self-control strategies in weight loss. Paper presented at the Sixth Annual Meeting of the Association for the Advancement of Behavior Therapy, New York, 1972. (c)
- MAHONEY, M.J. Self-reward and self-monitoring techniques for weight control. Behavior Therapy, in press, 1972.
- MAHONEY, M.J. Cognition and behavior modification. Cambridge, Mass.: Ballinger, 1974.
- MAHONEY, M.J. Terminal terminology: A self-regulated response to Goldiamond. Journal of Applied Behavior Analysis, 1976, 9, 515-517.

- MAHONEY, M.J. y BANDURA, A. Self-reinforcement in pigeons. Learning and Motivation, 1972, 3, 293-303.
- MAHONEY, M.J., BANDURA, A., DIRKS, S.I. y WRIGHT, C.L. Relative preference for external and self-controlled reinforcement in monkeys. Unpublished manuscript, Stanford University, 1973.
- MAHONEY, M.J., MOORE, B.S., WADE, T.C. y MOURA, N.G.M. Effects of continuous and intermittent self-monitoring on academic behavior. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 1973, 41, 65-69. (a)
- MAHONEY, M.J., MOURA, N.G.M. y WADE, T.C. The relative efficacy of self-reward, self-punishment, and self-monitoring techniques for weight loss. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 1973, 40, 404-407. (b)
- MAHONEY, M.J. y THORESEN, C.E. Self-control: Power to the person. Monterey, Calif.: Brooks/Cole, 1974.
- MAHONEY, M.J., THORESEN, C.E. y DANAHER, B.G. Covert behavior modification: An experimental analogue. Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry, 1972, 3, 7-14.
- MAHRER, A.R. The role of expectancy in delayed reinforcement. Journal of Experimental Psychology, 1956, 52, 101-105.
- MALETZKY, B.M. Behavior recording as treatment: A brief note. Behavior Therapy, 1974, 5, 107-111.
- MARQUIS, J.N. y MORGAN, W.G. A guidebook for systematic desensitization. Veteran's Administration Hospital, Palo Alto, Calif., 1968.
- MARROQUIN, M. La relación de ayuda en Robert R. Carkuff. Tesis doctoral no publicada, Universidad Complutense, Madrid, 1981.
- MARSTON, A.R. Personality variables related to self-reinforcement. Journal of Psychology, 1964, 58, 169-175. (a)
- MARSTON, A.R. Response strength and self-reinforcement. Journal of Experimental Psychology, 1964, 68, 537-540. (b)
- MARSTON, A.R. Variables affecting incidence of self-reinforcement. Psychological Reports, 1964, 14, 879-884. (c)
- MARSTON, A.R. Imitation, self-reinforcement, and reinforcement of another person. Journal of Personality and Social Psychology, 1965, 2, 255-261. (a)

- MARSTON, A.R. Self-reinforcement: The relevance of a concept in analogue research in psychotherapy. Psychotherapy: Theory, Research and Practice, 1965, 2, 1-5. (b)
- MARSTON, A.R. Self-reinforcement and external reinforcement in visual-motor learning. Journal of Experimental Psychology, 1967, 74, 93-98.
- MARSTON, A.R. Dealing with low self-confidence. Educational Research, 1968, 10, 134-138.
- MARSTON, A.R. The effect of external feedback on the rate of positive self-reinforcement. Journal of Experimental Psychology, 1969, 80, 175-179.
- MARSTON, A.R. y COHEN, N.J. The relationship of the negative self-reinforcement to frustration and intropunitiveness. Journal of General Psychology, 1966, 74, 237-243.
- MARSTON, A.R. y FELDMAN, S.F. Toward the use of self-control in behavior modification. Paper presented at the Meeting of the American Psychological Association, Miami, 1970.
- MARSTON, A.R. y KANFER, F.H. Human reinforcement: Experimenter and subject controlled. Journal of Experimental Psychology, 1963, 66, 91-94.
- MARSTON, A.R. y SMITH, F.J. Relationship between reinforcement of another person and self-reinforcement. Psychological Reports, 1968, 22, 83-90.
- MARX, H.H. Psychological theory: Contemporary readings. New York: Macmillan, 1951.
- MASLOW, A. Motivation and personality. New York: Harper and Bros, 1954.
- MASLOW, A. The psychology of science: A reconnaissance. New York: Harper and Row, 1966.
- MASLOW, A. The farther reaches of human nature. Ringwood, Victoria, Australia: Pellican Books, 1971.
- MASTERS, J.C. y BINGER, C.G. Inhibitive capability in young children: Stability and development. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1976. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 130 787).

- MASTERS, J.C. y FURMAN, W. Effects of affective states on noncontingent outcome expectancies and beliefs in internal or external control. Developmental Psychology, 1976, 12, 481-482.
- MASTERS; J.C., FURMAN, W. y BARDEN, R.C. Effects of achievement standards, tangible rewards, and self-dispensed achievement evaluations on children's task mastery. Child Development, 1977, 48, 217-224.
- MASTERS, J.C., GORDON, F.R. y CLARK, L.V. Effects of self-dispensed and externally dispensed model consequences on acquisition, spontaneous and oppositional imitation, and long-term retention. Journal of Personality and Social Psychology, 1976, 33, 421-430.
- MASTERS, J.C. y MOKROS, J.R. Self-reinforcement processes in children. En H.W. Reese (Ed.), Advances in child development and behavior. Vol. 9. New York: Academic Press, 1974.
- MASTERS, J.C. y SANTROCK, J.W. Studies in the self-regulation of behavior: Effects of contingent cognitive and affective events. Developmental Psychology, 1976, 12, 334-348.
- MAX, L.W. Breaking up a homosexual fixation by the conditioned reaction technique: A case study. Psychological Bulletin, 1935, 32, 734.
- MCCABE, A.E. Effects upon speech quality during speech and motor conflicts in spontaneous patterned activities. En G. Zivin (Ed.), Development of self-regulation through speech. New York: Wiley, in press.
- MCCULLOUGH, J.P., HUNTSINGER, G.M. y NAY, W.R. Self-control treatment of aggression in a 16-year-old male. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 1977, 45, 322-331.
- McFALL, R.M. The effects of self-monitoring on normal smoking behavior. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 1970, 35, 135-142.
- McFALL, R.M. Parameters of self-monitoring. En R.B. Stuart (Ed.), Behavioral self-management. New York: Bruner/Mazel, 1977.

- McFALL, R.M. y HAMMEN, C.L. Motivation, structure, and self-monitoring: The role of nonspecific factors in smoking reduction. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 1971, 37, 80-86.
- McGUIRE, R.J. y VALLANCE, M. Aversion therapy by electric shock: A simple technique. British Medical Journal, 1964, 1, 151-153.
- McKENZIE, T.L. y RUSHALL, B.S. Effects of self-recording on attendance and performance in a competitive swimming training environment. Journal of Applied Behavior Analysis, 1974, 7, 199-206.
- McLAUGHLIN, T.F. Self-control in the classroom. Review of Educational Research, 1976, 46, 631-663.
- McMAINS, M.J. y LIEBERT, R.M. Influence of discrepancies between successively modelled self-reward criteria on the adoption of a self-imposed standard. Journal of Personality and Social Psychology, 1968, 8, 166-171.
- McMAINS, M.J., LIEBERTS, R.M., HILL, J.H., SPIEGLER, H.D. y BAKER, E.L. Children's adoption of self-reward patterns: Verbalization and modeling. Perceptual and Motor Skills, 1969, 28, 515-518.
- McNAMARA, J.R. The use of self-monitoring techniques to treat nail biting. Behaviour Research and Therapy, 1972, 10, 193-194.
- McREYNOLDS, P. Theoretical basis of self-regulation. Paper read at the Conference on Development Aspects of Self-regulation La Jolla, Calif., February 1972.
- McREYNOLDS, W.T. y CHURCH, A. Self-control, study skills development and counseling approaches to the improvement of study behavior. Behavior Research and Therapy, 1973, 11, 233-235.
- MEACHAM, J.A. Verbal-motor interactions during sequences of motor activity (Doctoral dissertation, University of Michigan, 1972). Dissertation Abstracts International, 1973, 33, 5545B. (University Microfilms No. 73-11,205).
- MEACHAM, J.A. Verbal guidance through remembering the goals of actions. Child Development, 1978, 49, 188-193.

- MEES, H.L. Placebo effects in aversive control: A preliminary report. Paper read at Joint Oregon-Washington State Psychological Association, Ocean Shores, Washington, 1966.
- MEICHENBAUM, D. The effects of instructions and reinforcement on thinking and language behaviors of schizophrenics. Behaviour Research and Therapy, 1969, 7, 101-114.
- MEICHENBAUM, D. Examination of model characteristics in reducing avoidance behavior. Journal of Personality and Social Psychology, 1971, 17, 298-307.
- MEICHENBAUM, D.H. Cognitive factors in behavior modification: Modifying what clients say to themselves. Paper read at the Fifth Annual Meeting of the Association for the Advancement of Behavior Therapy, Washington, D.C., September 1971.
- MEICHENBAUM, D. Cognitive modification of test anxious college students. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 1972, 39, 370-380.
- MEICHENBAUM, D. Cognitive factors in behavior modification: Modifying what clients say to themselves. En R.D. Rubin, J.P. Brady y J.D. Henderson (Eds.), Advances in behavior therapy. Vol. 4. New York: Academic Press, 1973. Pp. 21-36.
- MEICHENBAUM, D. Toward a cognitive theory of self-control. En G.E. Schwartz y D. Shapiro (Eds.), Consciousness and self-regulation: Advances in research. Vol. 1. New York: Plenum, 1976. Pp. 223-260.
- MEICHENBAUM, D. Cognitive behavior modification. New York: Plenum Press, 1977.
- MEICHENBAUM, D. Self-instructional methods. En F.H. Kanfer y A.P. Goldstein (Eds.), Helping people change. New York: Pergamon Press, 1979.
- MEICHENBAUM, D., BOWERS, K. y ROSS, R. Modification of classroom behavior of institutionalized female adolescent offenders. Behaviour Research and Therapy, 1968, 6, 343-353.
- MEICHENBAUM, D., BOWERS, K. y ROSS, R. A behavioral analysis of teacher expectancy effect. Journal of Personality and Social Psychology, 1969, 13, 306-316.

- MEICHENBAUM, D. y CAMERON, E. Reducing fears by modifying what clients say to themselves: A means of developing stress inoculation. Unpublished manuscript, University of Waterloo, 1972.
- MEICHENBAUM, D. y CAMERON, R. Training schizophrenics to talk to themselves: A means of developing attentional controls. Behavior Therapy, 1973, 4, 515-534.
- MEICHENBAUM, D. y CAMERON, R. The clinical potential and pitfalls of modifying what clients say to themselves. En M.J. Mahoney y C.E. Thoresen (Eds.), Self-control: Power to the person. Monterey, Calif.: Brooks/Coles, 1974.
- MEICHENBAUM, D. y GOODMAN, J. The developmental control of operant motor responding by verbal operants. Journal of Experimental Child Psychology, 1969, 7, 553-565. (a)
- MEICHENBAUM, D. y GOODMAN, J. Reflection-impulsivity and verbal control of motor behavior. Child Development, 1969, 40, 785-797. (b)
- MEICHENBAUM, D. y GOODMAN, J. Training impulsive children to talk to themselves: A means of developing self-control. Journal of Abnormal Psychology, 1971, 77, 115-126.
- MENEFEE, H. y THORESEN, C.E. Effects of modeling and self-control treatments in reducing fear of heights. Unpublished manuscript, Stanford University, 1973.
- MEYER, V. y CHESSER, E.S. Behavior therapy in clinical psychiatry. New York: Science House, 1970.
- MIGLER, B. y WOLPE, J. Automated self-desensitization: A case report. Behaviour Research and Therapy, 1967, 5, 133-135.
- MILLER, M.M. Treatment of chronic alcoholism by hypnotic aversion. Journal of the American Medical Association, 1959, 171, 1492-1495.
- MILLER, N.E. Learning of visceral and glandular responses. Science, 1969, 163, 434-445.
- MILLER, N.E. y DOLLARD, J. Social learning and imitation. New Haven, Conn.: Yale University Press, 1941.

- MILLER, G., GALANTER, E. y PRIBRAM, K. Plans and the structure of behavior. New York: Holt, 1960.
- MILLER, S.A., SHELTON, J. y FLAVELL, J.H. A test of Luria's hypothesis concerning the development of verbal self-regulation. Child Development, 1970, 41, 651-665.
- MISCHEL, W. Toward a cognitive social learning reconceptualization of personality. Psychological Review, 1973, 80, 252-283.
- MISCHEL, W. Processes in delay of gratification. En L. Berkowitz (Ed.), Advances in experimental social psychology. Vol. 7. New York: Academic Press, 1974.
- MISCHEL, W. The self as the person: A cognitive social learning view. En A. Wandersman, P. Poppen y D. Ricks (Eds.), Humanism and behaviorism: Dialogue and Growth. New York: Pergamon Press, 1976. Pp. 145-156.
- MISCHEL, W. y BAKER, N. Cognitive appraisals and transformations in delay behavior. Journal of Personality and Social Psychology, 1975, 31, 254-261.
- MISCHEL, W. y EBBESEN, E.B. Attention in delay of gratification. Journal of Personality and Social Psychology, 1970, 16, 329-337.
- MISCHEL, W., EBBESEN, E.B. y ZEISS, A. Cognitive and attentional mechanisms in delay of gratification. Journal of Personality and Social Psychology, 1972, 21, 204-218.
- MISCHEL, W., EBBESEN, E.B. y ZEISS, A.R. Selective attention to the self: Situational and dispositional determinants. Journal of Personality and Social Psychology, in press, 1973.
- MISCHEL, W. y GILLIGAN, C. Delay of gratification, motivation for the prohibited gratification, and responses to temptation. Journal of Abnormal and Social Psychology, 1964, 69, 411-417.
- MISCHEL, W. y GRUSEC, J. Waiting for rewards and punishments: Effects of time and probability of choice. Journal of Personality and Social Psychology, 1967, 5, 24-31.
- MISCHEL, W. y LIEBERT, R.M. Effects of discrepancies between observed and imposed reward criteria on their acquisition and transmission. Journal of Personality and Social Psychology, 1966, 3, 45-53.

- MISCHEL, W. y LIEBERT, R.M. The role of power in the adoption of self-reward patterns. Child Development, 1967, 38, 673-683.
- MISCHEL, W. y MASTERS, J.C. Effects of probability of reward attainment on responses to frustration. Journal of Personality and Social Psychology, 1966, 3, 390-396.
- MISCHEL, W. y METZNER, R. Preference for delayed reward as a function of age, intelligence, and length of delay interval. Journal of Abnormal and Social Psychology, 1962, 64, 425-431.
- MISCHEL, W. y MISCHEL, H.N. A cognitive social-learning approach to morality and self-regulation. En T. Lickona (Ed.), Moral development and behavior. New York: Holt, 1976. Pp. 84-107.
- MISCHEL, W. y MOORE, B.S. Effects of attention to symbolically presented rewards upon self-control. Journal of Personality and Social Psychology, 1973, 28, 172-179.
- MISCHEL, W. y PATTERSON, C.J. Substantive and structural elements of effective plans for self-control. Journal of Personality and Social Psychology, 1976, 34, 942-950.
- MISCHEL, W. y PATTERSON, C.J. Effective plans for self-control in children. En W.A. Collins (Ed.), Minnesota symposium on child psychology. Vol. 11. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum, 1978.
- MISCHEL, W. y STAUB, E. Effects of expectancy on working and waiting for larger rewards. Journal of Personality and Social Psychology, 1965, 2, 625-643.
- MISCHEL, W. y UNDERWOOD, B. Instrumental Ideation in delay of gratification. Child Development, 1974, 45, 1083-1088.
- MOELY, B., OLSON, F., HALWES, T. y FLAVELL, J. Production deficiency in young children's recall. Developmental Psychology, 1969, 1, 26-34.
- MONAHAN, J. y O'LEARY, K.D. Effects of self-instruction on rule-breaking behavior. Psychological Reports, 1971, 29, 1059-1066.

- MONTGOMERY, G.C. y PARTON, D.A. Reinforcing effect of self-reward. Journal of Experimental Psychology, 1970, 84, 273-276.
- MOORE, B., CLYBURN, A. y UNDERWOOD, B. The role of affect in delay of gratification. Child Development, 1976, 47, 273-276.
- MOORE, B., MISCHEL, W. y ZEISS, A. Comparative effects of the reward stimulus and its cognitive representation in voluntary delay. Journal of Personality and Social Psychology, 1976, 34, 419-424.
- MOORE, B.S. Cognitive representation of reward in delay of gratification. Cognitive Therapy and Research, 1977, 1, 73-83.
- MOORE, B.S., UNDERWOOD y ROSENHAN, D. Affect and altruism. Developmental Psychology, 1973, 8, 99-104.
- MORGAN, W.G. y BASS, B.A. Self-control through self-mediated rewards. En R.D. Rubin, J.P. Brady y J.D. Henderson (Eds.), Advances in behavior therapy. Vol.4. New York: Academic Press, 1973.
- MOWRER, O.H. A stimulus-response analysis of anxiety and its role as reinforcing agent. Psychological Review, 1939, 46, 553-566.
- MOWRER, O.H. Learning theory and behavior. New York: Wiley, 1960.
- MOWRER, D.H. y MOWRER, W.A. Enuresis: A method for its study and treatment. American Journal of Orthopsychiatry, 1938, 8, 436-447.
- NADEL, S.F. Social control and self-regulation. Social Forces, 1953, 31, 265-273.
- NASSIF, R. Pedagogía general. Buenos Aires: Kapelusz, 1958.
- NEILAUS, T.H., ISRAEL, A.C. y PRAVDER, M.D. The effectiveness of transition to a multiple component self-control program in maintaining changes in disruptive behavior produced by a teacher controlled intervention. Unpublished manuscripts, State University of New York at Albany, 1977.
- NELSON, C.M. y McREYNOLDS, W.T. Self-recording and control of behavior: A replay to Simkins. Behavior Therapy, 1971, 2, 594-597.

- NELSON, R.O. Assessment and therapeutic functions of self-monitoring. En M. Hersen, R.M. Eisler y P.M. Miller (Eds.), Progress in behavior modification. Vol. 5. New York: Academic Press, 1977. Pp. 263-308. (a)
- NELSON, R.O. Methodological issues in assessment via self-monitoring. En J.D. Cone y R.P. Hawkins (Eds.), Behavioral assessment: New directions in clinical psychology. New York: Bruner/Mazel, 1977. (b)
- NELSON, R.O., HAY, L.R. y KOSLOW-GREEN, L. Cautions in the use of classroom self-monitoring with young children. Manuscript submitted for publication, 1977.
- NELSON, R.O., LIPINSKI, D.P. y BLACK, J.L. The effects of expectancy on the reactivity of self-recording. Behavior Therapy, 1975, 6, 337-349.
- NELSON, R.O., LIPINSKI, D.P. y BLACK, J.L. The relative reactivity of external observations and self-monitoring. Behavior Therapy, 1976, 7, 314-321. (a)
- NELSON, R.O., LIPINSKI, D.P. y BLACK, J.L. The reactivity of adult retardates self-monitoring: A comparison among behaviors of different valences, and a comparison with token reinforcement. Psychological Record, 1976, 26, 189-201. (b)
- NELSON, R.O., LIPINSKI, D.P. y BOYKIN, R.A. The effects of self-recorders' training and the obtrusiveness of the self-recording device on the accuracy and reactivity of self-monitoring. Behavior Therapy, 1978, 9, 200-208.
- NELSON, T.F. The effects of training in attention deployment on observing behavior in reflective and impulsive children (Doctoral dissertation, University of Minnesota, 1968). Dissertation Abstracts International, 1968, 29, 2659-B. (University Microfilms No. 68-17,703).
- NISAN, M. Exposure to rewards and the delay of gratification. Developmental Psychology, 1974, 10, 376-380.
- NISAN, M. Children's evaluations of temporally distant outcomes. Journal of Genetic Psychology, 1975, 126, 53-60.
- NISBETT, R.E. y SCHACHTER, S. Cognitive manipulation of pain. Journal of Experimental Social Psychology, 1966, 2, 227-236.

- NISBETT, R.E. y VALINS, S. Perciving the causes of one's own behavior. New York: General Learning Systems, 1971.
- NOLAN, J.D. Self-control procedures in the modification of smoking behavior. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 1968, 32, 92-93.
- NOTTERMAN, J.M. y TRUMBULL, R. Note on self-regulatory systems and stress. Behavioral Science, 1950, 4, 324-327.
- NOVAK, M. Is he really a grand inquisitor? En H. Wheeler (Ed.), Beyond the punitive society. San Francisco: W.H. Freeman, 1973. Pp. 230-246.
- OBER, D.C. Modification of smoking behavior. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 1968, 32, 543-549.
- OFSTAD, N.S. The transmission of self-reinforcement patterns through imitation of sex-role appropriate behavior. Unpublished doctoral dissertation, University of Utah, 1967.
- O'LEARY, K.D. The effects of self-instruction on immoral behavior. Journal of Experimental Child Psychology, 1968, 6, 297-301.
- O'LEARY, K.D., BECKER, W.C., EVANS, M.B. y SAUDARGAS, R.A. A token reinforcement program in a public school: A replication and systematic analysis. Journal of Applied Behavior Analysis, 1969, 2, 311-3.
- O'LEARY, K.D. y DRABMAN, R. Token reinforcement programs in the classrooms: A review. Psychological Bulletin, 1971, 75, 379-398.
- O'LEARY, K.D., DRABMAN, R.S. y KASS, R.E. Maintenance of appropriate behavior in a token program. Journal of Abnormal Child Psychology, 1973, 1, 127-138.
- O'LEARY, K.D., KAUFMAN, K.F., KASS, R.E. y DRABMAN, R.S. The effects of loud and soft reprimands on the behavior of disruptive students. Exceptional Children, 1970, 37, 145-155.
- O'LEARY, K.D. y KENT, R. Behavior modification for social action: Research tactics and problems. En L. Hamerlynck, L. Handy y E. Mash (Eds.), Behavior change: Methodology, concepts, and practice. Champaign, Ill.: Research Press, 1973. Pp. 69-96.

- O'LEARY, K.D. y O'LEARY, S.G. Classroom management: The successful use of behavior modification. 2nd. ed. New York: Pergamon Press, Inc., 1977.
- O'LEARY, S.G. y DUBEY, D.R. Applications of self-control procedures by children: A review. Journal of Applied Behavior Analysis, 1979, 12, 449-465.
- O'LEARY, S.G. y O'LEARY, K.D. Behavior modification in the school. En H. Leitenberg (Ed.), Handbook of behavior modification and behavior therapy. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1976. Pp. 475-515.
- ORNE, M.T. The nature of hipnosis: Artifact and essence. Journal of Abnormal and Social Psychology, 1959, 58, 277-299.
- ORNE, M.T. From the subject's point of view, when is behavior private and when is it public: Problems of inference. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 1970, 35, 143-147.
- PALKES, H., STEWART, M. y FREEDMAN, J. Improvement in maze performance of hyperactive boys as a function of verbal training procedures. Journal of Special Education, 1972, 5, 337-343.
- PALKES, H., STEWART, W. y KAHANA, B. Porteus Maze performance of hyperactive boys after training in self-directed verbal command. Child Development, 1968, 39, 817-826.
- PANTOJA, L. Teoría de la metamotivación de A.H. Maslow. Perspectivas pedagógicas. Tesina de Licenciatura sin publicar. Universidad Complutense, Madrid 1977.
- PARKE, R.D. Effectiveness of punishment as an interaction of intensity, timing, agent nurturance, and cognitive structuring. Child Development, 1969, 40, 213-236.
- PARKE, R.D. The role of punishment in the socialization process. En R.A. Hoppe, G.A. Milton y E.C. Simmel (Eds.), Early experiences and the process of socialization. New York: Academic Press, 1970.
- PARKE, R.D. Rules, roles, and resistance to deviation in children: Explorations in punishment, discipline, and self-control. En A. Pick (Ed.), Minnesota symposium on child psychology. Vol. 8. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1974.

- PARKE, R.D. Punishment in children: Effects, side effects, and alternative strategies. En H.L. Hom, Jr. y P.A. Robinson (Eds.), Psychological Processes in early education. New York: Academic Press, 1977.
- PARKE, R.D. y SAWIN, D.B. The impact of fear and empathy-based rationales on children's response inhibition. Unpublished manuscript, Fels Research Institute, 1975.
- PARKE, R.D. y MURRAY, S. Reistatement: A technique for increasing stability of inhibition in children. Unpublished manuscript, University of Wisconsin, 1971.
- PATTERSON, C.H. Control, conditioning, and counseling. Personnel and Guidance, 1963, 41, 680-686.
- PATTERSON, C.J. y CARTER, D.B. Attentional determinants of children's self-control in waiting and working situations. Child Development, in press.
- PATTERSON, C.J. y MISCHEL, W. Effects of temptation-inhibiting and task-facilitating plans on self-control. Journal of Personality and Social Psychology, 1976, 33, 209-217.
- PATTERSON, C.J. y MISCHEL, W. Plans to resist distraction. Developmental Psychology, 1975, 11, 369-378.
- PATTERSON, C.J. y MISCHEL, W. The role of cues in children's plans for self-control. Unpublished manuscript, University of Virginia, 1976.
- PATTERSON, G. An application of conditioning techniques to the control of a hyperactive child. En L.P. Ullman y L. Krasner (Eds.), Case studies in behavior modification. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1965. Pp. 370-375.
- PATTERSON, G.R., RAY, R.S. y SHAW, D.R. Direct intervention in families of deviant children. Oregon Research Institute Bulletin, 1968, 8, No. 9.
- PAUL, G.L. Insight versus desensitization in psychotherapy. Stanford: Stanford University Press, 1966.
- PEACOCK, R., LYMAN, R.D. y RICKARD, H.C. Correspondence between self-report and observer-report as a function of task difficulty. Behavior Therapy, 1978, 9, 578-583.

- PELECHANO, V. Control de hábitos sociales en ambientes educativos. En I.N.C.I.E. (Ed.), Ier. simposium sobre aprendizaje y modificación de conducta en ambientes educativos. Madrid: Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, 1975. Pp. 127-152.
- PELECHANO, V. Hábitos sociales: Génesis, taxonomía y trastornos. En I.N.C.I.E. (Ed.), Ier. simposium sobre aprendizaje y modificación de conducta en ambientes educativos. Madrid: Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, 1975. Pp. 103-125.
- PELECHANO, V. Modelos de aprendizaje social. En I.N.C.I.E. (Ed.), Ier. simposium sobre aprendizaje y modificación de conducta en ambientes educativos. Madrid: Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, 1975. Pp. 77-101.
- PENDERGRASS, V.E. Timeout from positive reinforcement following persistent, high rate behavior in retardates. Journal of Applied Behavior Analysis, in press.
- PENICK, S.B., FILION, R., FOX, S. y STUNKARD, A. Behavior modification in the treatment of obesity. En M. Mahoney y C.E. Thoresen (Eds.), Self-control: Power to the person. Monterey, Calif.: Brooks/Cole, 1974. Pp. 291-299.
- PERRY, D.G., BUSSEY, K. y PERRY, L.C. Factors influencing the imitation of resistance to deviation. Developmental Psychology, 1975, 11, 724-731.
- PERRY, D.G. y PARKE, R.D. Punishment and alternate response training as determinants of response inhibition in children. Genetic Psychology Monographs, 1975, 91, 257-279.
- PETERSON, G.L., HOUSE, A.E. y ALFORD, H.F. Self-monitoring: Accuracy and reactivity in a patient's recording of three clinically targeted behaviors. Paper read at the Southeastern Psychological Association, Atlanta, March 1975.
- PHILLIPS, E.L. Psychotherapy: A modern theory and practice. Englewood Cliff, N.J.: Prentice-Hall, 1957.
- PHILLIPS, R.E., JOHNSON, G.D. y GEYER, A. Self-administered systematic desensitization. Behaviour Research and Therapy, 1972, 10, 93-96.

- PIAGET, J. e INHELDER, B. Mental imagery in the child. New York: Basic Books, 1971.
- PICK, A.D., FRANKEL, D.G. y HESS, V.L. Children's attention: The development of selectivity. En E.M. Hetherington (Ed.), Review of child development research. Vol. 5. Chicago: University of Chicago Press, 1975.
- PINILLOS, J.L. Principios de psicología. Madrid: Alianza Editorial, 1975.
- PINILLOS, J.L. La dimensión educativa del refuerzo. En I.N.C.I.E. (Ed.), Ier. simposium sobre aprendizaje y modificación de conducta en ambientes educativos. Madrid: Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, 1975. Pp. 23-45.
- PINILLOS, J.L. El refuerzo negativo en la educación: El problema del castigo. En I.N.C.I.E. (Ed.), Ier. simposium sobre aprendizaje y modificación de conducta en ambientes educativos. Madrid: Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, 1975. Pp. 47-55.
- POPPE, P.J., WANDERSMAN, A. y WANDERSMAN, L.P. What are humanism and behaviorism and what can they say to each other? En A. Wandersman, P.J. Poppe y D.F. Ricks (Eds.), Humanism and behaviorism: Dialogue and growth. New York: Pergamon Press, 1976. Pp. 3-30.
- PREMACK, D. Toward empirical behavior laws: I. Positive reinforcement. Psychological Review, 1959, 66, 219-233.
- PREMACK, D. Reinforcement theory. En D. Levin (Ed.), Nebraska symposium on motivation: 1965. Lincoln, Neb.: University of Nebraska Press, 1965. Pp. 123-180.
- PREMACK, D. Mechanisms of self-control. En W. Hunt (Ed.), Learning mechanisms of control in smoking. Chicago: Aldine, 1970. Pp. 107-123.
- PREMACK, D. How to socialize a rat: On the possibilities of self-control in man and animals. Paper presented at the American Cancer Society Meeting, Tucson, Arizona, 1972.
- PRESSLEY, M. Imagery and children's learning: Putting the picture in developmental perspective. Review of Educational Research, 1977, 47, 585-622.

- PRESSLEY, M. Increasing children's self-control through cognitive interventions. Review of Educational Research, 1979, 49, 319-370.
- RACHLIN, R. Self-control. Behaviorism, 1974, 2, 94-107.
- RACHLIN, H. y GREEN, L. Delay of gratification as a simple choice. Unpublished manuscript, State University at Stony Brook, 1972.
- RAHNER, K. Pasión y ascesis. En K. Rahner (Ed.), Escritos de teología. Vol. 3. Madrid: Taurus Ediciones, 1967. Pp. 73-102.
- RAPAPORT, D. The structure of psychoanalytic theory. Psychological Issues, 1960, 2, No. 6.
- READ, G.D. Childbirth without fear. New York: Harper and Row, 1944.
- REESE, H.W. Verbal mediation as a function of age level. Psychological Bulletin, 1962, 59, 502-509.
- REHM, L.P. y MARSTON, A.R. Reduction of social anxiety through modification of self-reinforcement: An instigation therapy technique. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 1968, 32, 565-574.
- REINHOLD, R. B. F. Skinner's philosophy fascist? The New York Times, 21 April, 1972. P. 41.
- RICHARDS, C.S., McREYNOLDS, W.T., HOLT, S. y SEXTON, T. Effects of information feedback and self-administered consequences on self-monitoring study behavior. Journal of Counseling Psychology, 1976, 23, 316-321.
- RICHELLE, M. Le conditionnement operant. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 1966. (Deuxième édition, 1972).
- RICHELLE, M. Le behaviorisme aujourd'hui. II. Réflexions sur le behaviorisme contemporain. Psychologica Belgica, 1974, XIV-3, 283-296.
- RICKS, D.F., WANDERSMAN, A. y POPPEN, P.J. Humanism and behaviorism: Toward new synthesis. En A. Wandersman, P.J. Poppen y D.F. Ricks (Eds.), Humanism and behaviorism: Dialogue and growth. New York: Pergamon Press, 1976. Pp. 383-402.

- RIDBERG, E., PARKE, R. y HETHERINGTON, E.M. Modification of impulsive and reflective cognitive styles through observation of film mediated models. Developmental Psychology, 1971, 5, 369-377.
- RIMM, D.C. y LITVAK, S.B. Self-verbalization and emotional arousal. Journal of Abnormal Psychology, 1969, 74, 181-187.
- RISLEY, T.R. The effects and side effects of punishing the autistic behaviors of a deviant child. Journal of Applied Behavior Analysis, 1968, 1, 21-34.
- RISLEY, T.R. y HART, B. Developing correspondence between the non-verbal behavior of preschool children. Journal of Applied Behavior Analysis, 1968, 1, 267-281.
- ROBERTS, A.H. Self-control procedures in modification of smoking behavior: Replication. Psychological Reports, 1969, 24, 675-676.
- ROBERTSON, S.J., SIMON, S.J., PACHMAN, J.S. y DRABMAN, R.S. Self-control and generalization procedures in a classroom of disruptive retarded children. Child Behavior Therapy, in press.
- ROBIN, A.L., ARMEL, S. y O'LEARY, K.D. The effects of self-instruction on writing deficiencies. Behavior Therapy, 1975, 6, 178-187.
- ROBIN, A.L., SCHNEIDER, M. y DOLNICK, M. The Turtle Technique: An extended case study of self-control in the classroom. En K. D. O'Leary y S.G. O'Leary (Eds.), Classroom management: The successful use of behavior modification. New York: Pergamon Press, 2nd. Edition, 1977. Pp. 307-314.
- ROBINSON, F.P. Effective study. New York: Harper, 1946.
- RODRIGUEZ, A. Ejercicios de perfección y virtudes cristianas. 8ª ed. Madrid: Apostolado de la Prensa, 1954.
- ROGERS, C.R. y SKINNER, B.F. Some issues concerning the control of human behavior: A symposium. Science, 1956, 124, 1057-1066.
- ROHWER, W.D., Jr. Elaboration and learning in childhood and adolescence. En H.W. Reese (Ed.), Advances in child development and behavior. Vol. 8. New York: Academic Press, 1973.

- ROMANCZYK, R.G. Self-monitoring in the treatment of obesity: Parameters of reactivity. Behavior Therapy, 1974, 5, 531-540.
- RONDAL, J.A. Investigation of the regulatory power of the impulsive and meaningful aspects of speech. Genetic Psychology Monographs, 1976, 94, 3-33.
- ROSENBAUM, M.S. y DRABMAN, R.S. Self-control training in the classroom: A review and critique. Journal of Applied Behavior Analysis, 1979, 12, 467-485.
- ROSENHAN, D., FREDERICK, F. y BURROWES, A. Preaching and practicing: Effects of channel discrepancy on norm internalization. Child Development, 1968, 39, 291-301.
- ROSENHAN, D.L., UNDERWOOD, B. y MOORE, B. Affect moderate self-gratification and altruism. Journal of Personality and Social Psychology, 1974, 30, 546-552.
- ROSS, L., RODIN, J. y ZIMARDO, P. Toward an attribution therapy: The reduction of fear through induced cognitive misattribution. Journal of Personality and Social Psychology, 1969, 12, 279-288.
- ROTTER, J.B. Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. Psychological Monographs, 1966, 80, (1, Whole No. 609).
- ROTTER, J.B., SEEMAN, M. y LIVERANT, S. Internal versus external control of reinforcements: A major variable in behavior theory. En N.F. Washburne (Ed.), Decisions, values, and groups. Vol. 2. London: Pergamon, 1962. Pp. 473-516.
- ROYCE, J.E. Does person or self imply dualism? American Psychologist, 1973, 28, 833-866.
- ROZENSKY, R.H. The effect of timing of self-monitoring behavior on reducing cigarette consumption. Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry, 1974, 5, 301-303.
- RUBIN, R.D., MERBAUM, M. y FRIED, R. Self-imposed punishment versus desensitization. En R.D. Rubin, H. Fensterheim, A.A. Lazarus y C.H. Franks (Eds.), Advances in behavior therapy. Vol. 3. New York: Academic Press, 1971. Pp. 85-91.

- RUTNER, I.T. The modification of smoking behavior through techniques of self-control. Unpublished Master's thesis, Wichita State University, 1967.
- RUTNER, I.T. y BUGLE, C. An experimental procedure for the modification of psychotic behavior. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 1969, 33, 651-653.
- RYCHLAK, J.F. Is a concept of "self" necessary in psychological theory, and if so why? A humanistic perspective. En A. Wandersman, P. Poppen y D. Ricks (Eds.), Humanism and behaviorism: Dialogue and growth. New York: Pergamon Press, 1976. Pp. 121-143.
- SAGOTSKY, G., PATTERSON, C.J. y LEPPER, M.R. Training children's self-control: A field experiment in self-monitoring and goal-setting in the classroom. Journal of Experimental Child Psychology, 1978, 25, 242-253.
- SALTER, A. Three techniques of autohypnosis. Journal of General Psychology, 1941, 24, 423-438.
- SALTER, C. Conditioned reflex theory. New York: Creative Age Press, 1949.
- SALZBERG, C.L. Freedom and responsibility in an elementary school. En C. Semb (Ed.), Behavior analysis and education - 1972. Lawrence: University of Kansas, Support and Development Center for Follow Through, 1972.
- SALZINGER, K. Experimental manipulation of verbal behavior: A review. Journal of General Psychology, 1959, 61, 65-94.
- SANTOGROSSI, D.A. Self-reinforcement and external monitoring of performance on an academic task. Paper read at the Fifth Annual Conference on Applied Behavior Analysis in Education, Kansas City, Kansas, October 1974.
- SANTOGROSSI, D.A., O'LEARY, K.D., ROMANCZYK, R.G. y KAUFMAN, K.F. Self-evaluation by adolescents in a psychiatric hospital school token program. Journal of Applied Behavior Analysis, 1973, 6, 277-287.
- SANTROCK, J.W. Affect and facilitative self-control: Influence of ecological setting, cognition, and social agent. Journal of Educational Psychology, 1976, 68, 529-535.

- SAWIN, D.B. y PARKE, R.D. Development of self-verbalized control of resistance to deviation. Developmental Psychology, 1979, 15, 120-127.
- SCHACHTER, S. The interaction of cognitive and physiological determinants of emotional state. En C.D. Spielberger (Ed.), Anxiety and behavior. New York: Academic Press, 1966.
- SCHACHTER, C. Cognitive effects on bodily functioning: Studies of obesity and eating. En D.C. Glass (Ed.), Neurophysiology and emotion. New York: Rockefeller University Press and Russell Sage Foundation, 1967.
- SCHACHTER, S. y GROSS, L.P. Manipulated time and eating behavior. Journal of Personality and Social Psychology, 1968, 10, 98-106.
- SCHACHTER, S. y SINGER, J.E. Cognitive, social, and physiological determinants of emotional state. Psychological Review, 1962, 69, 379-399.
- SHAFFER, L. The problem of psychotherapy. American Psychologist, 1947, 2, 459-467.
- SHAPIRO, D., TURSKY, B., SCHWARTZ, G.E. y SHNIDMAN, R. Smoking on cue: A behavioral approach to smoking reduction. Journal of Health and Social Behavior, 1971, 12, 108-113.
- SHAW, D.L., PETERSON, G.L. y CONE, J.D. Aides' reports of behavior modification training: Experimental analysis of their validity. Paper read at the Southeastern Psychological Association, Hollywood, Florida, May 1974.
- SCHMIDT, G.W. y ULRICH, R.E. Effects of group-contingent events upon classroom noise. Journal of Applied Behavior Analysis, 1969, 2, 171-179.
- SCHNEIDER, M. y ROBIN, A.L. Turtle manual. Unpublished manuscript, Point of Woods Laboratory School, State University of New York, Stony Brook, 1973.
- SCHNEIDER, M. y ROBIN, A.L. The turtle technique: A method for the self-control of impulsive behavior. Unpublished manuscript, Point of Woods Laboratory School, State University of New York, Stony Brook, 1974.

- SCHNEIDER, M. Turtle technique in the classroom. Teaching Exceptional Children, 1974, 7, 22-24.
- SCHOEN, E.J. Psychotherapy as a problem in learning theory. Psychological Bulletin, 1949, 46, 366-392.
- SCHULTZ, J.H. y LUTHE, W. Autogenic training. New York: Grune and Stratton, 1959.
- SCHWARTZ, G.E. y SHAPIRO, D. Consciousness and self-regulation: Advances in research. Vol. 1. New York: Plenum Press, 1976.
- SCRIVEN, M. The philosophy of behavioral modification. En C.E. Thoresen (Ed.), Behavior modification in education. Chicago: University of Chicago Press, 1973. Pp. 422-445.
- SEMAN, G. y SCHWARTZ, J.C. Affective state and preference for immediate versus delayed reward. Journal of Personality, 1974, 7, 384-394.
- SERON, X., LAMBERT, J.L. y VAN DER LINDEN, M. La modification du comportement: Théorie, pratique, éthique. Bruxelles: Dessart et Mardaga, 1977.
- SEYMOUR, F.W. y STOKES, T.F. Self-recording in training girls to increase work and evoke staff praise in an institution for offenders. Journal of Applied Behavior Analysis, 1976, 9, 41-54.
- SHAPIRO, D., BARBER, T.X., DICARA, L.V., KAMIYA, J., MILLER, N.E. y STOYVA, J. Biofeedback and self-control. Chicago: Aldine-Atherton, 1973.
- SHOEN, E.J. The therapeutic object: Men or machines? Journal of Consulting Psychology, 1963, 10, 264-268.
- SIECK, W.A. y MCFALL, R.M. Some determinants of self-monitoring effects. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 1976, 44, 958-965.
- SIEGELMAN, E. Reflective and impulsive observing behavior. Child Development, 1969, 40, 1213-1222.

- SIMKINS, L. The reliability of self-recorded behaviors. Behavior Therapy, 1971, 2, 83-87. (a)
- SIMKINS, L. A rejoinder to Nelson and McReynolds on the self-recording of behavior. Behavior Therapy, 1971, 2, 598-601. (b)
- SKINNER, B.F. The behavior of organisms: An experimental analysis. New York: Appleton, 1938.
- SKINNER, B.F. Walden two. New York: Macmillan, 1948.
- SKINNER, B.F. Science and human behavior. New York: McMillan, 1953.
- SKINNER, B.F. Contingencies of reinforcement. New York: Appleton-Century-Crofts, 1969.
- SKINNER, B.F. Beyond freedom and dignity. New York: Knopf, 1971.
- SKINNER, B.F. About behaviorism. New York: Knopf, 1974.
- SKINNER, B.F. Why I am not a cognitive psychologist. Behaviorism, 1977, 5, 1-10.
- SLABY, D.A. Verbal control of resistance-to-temptation in children (Doctoral dissertation, University of Wisconsin, 1973). Dissertation Abstracts International, 1974, 34, 4641-B. (University Microfilms No. 73-27,127).
- SMITH, J.A. The effect of self-instructional training on children's attending behavior (Doctoral dissertation, University of Toledo, 1975). Dissertation Abstracts International, 1976, 36, 5285-B. (University Microfilms No. 76-8364).
- SNYDER, J.J. y WHITE, M.J. The use of cognitive self-instruction in the treatment of behaviorally disturbed adolescents. Behavior Therapy, 1979, 10, 227-235.
- SOBELL, L.C. y SOBELL, M.B. A self-feedback technique to monitor drinking behavior in alcoholics. Behaviour Research and Therapy, 1973, 11, 237-238.
- SOEFFING, M.Y. Normalization of services for the mentally retarded. A conversation with Dr. W. Wolfensberger. Education and Training of the Mentally Retarded, 1974, 9, 202-209.

- SOSKIN, W.F. y JOHN, V. The study of spontaneous talk. En R. Barker (Ed.), The stream of behavior. New York: Appleton, 1963.
- SPATES, C.R. y KANFER, F.H. Self-monitoring, self-evaluation, and self-reinforcement in children's learning: A test of multistage self-regulation model. Behavior Therapy, 1977, 8, 9-16.
- SPEILBERGER, C.D. The role of awareness in verbal learning. En C.W. Eriksen (Ed.), Behavior and awareness. Durham, N.C.: Duke University Press, 1962. Pp. 73-101.
- SPIVAK, G. y SHURE, M. Social adjustment of young children: A cognitive approach to solving real-life problems. San Francisco: Jossey-Bass, 1974.
- STAATS, A.W. Verbal habit-families, concepts and the operant conditioning of word classes. Psychological Review, 1961, 68, 190-204.
- STAATS, A.W. Social behaviorism. Homewood, Ill.: Dorsey, 1975.
- STAUB, E. Effects of persuasion and modeling on delay of gratification. Developmental Psychology, 1972, 6, 166-177.
- STAUB, E. y KELLET, D.S. Increasing pain tolerance by information about aversive stimuli. Journal of Personality and Social Psychology, 1972, 21, 198-203.
- STAUB, E., TURSKY, B. y SCHWARTZ, G.E. Self-control and predictability: Their effects on reactions to aversive stimulation. Journal of Personality and Social Psychology, 1971, 18, 157-162.
- STEIN, A.H. Imitation of resistance to temptation. Child Development, 1967, 38, 157-169.
- STOKES, T.F. y BAER, D.M. An implicit technology of generalization. Journal of Applied Behavior Analysis, 1977, 10, 349-367.
- STOLZ, S.B. Evaluation of therapeutic efficacy of behavior modification in a community setting. Behaviour Research and Therapy, 1976, 14, 479-481.

- STONE, L.J. y HOKANSON, J.E. Arousal reduction via self-punitive behavior. Journal of Personality and Social Psychology, 1969, 12, 72-79.
- STOTLAND, E. y ZANDER, A. Effects of public and private failure on self-evaluation. Journal of Abnormal and Social Psychology, 1958, 56, 223-229.
- STROMMEN, E.A. Verbal self-regulation in children's game: Impulsive errors on "Simon Say's". Child Development, 1973, 44, 849-853.
- STUART, R.B. Behavioral control of overeating. Behaviour Research and Therapy, 1967, 5, 357-365.
- STUART, R.B. Situational versus self-control. En R.D. Rubin, H. Fensterheim, J.D. Henderson y L.P. Ullmann (Eds.), Advances in behavior therapy. New York: Academic Press, 1972. Pp. 129-146.
- STUART, R.B. y DAVIS, B. Slim chance in a fat world: Behavioral control of obesity. Champaign, Ill.: Research Press, 1972.
- STUMPHAUZER, J.S. Daily behavior card. Venice, Calif.: Behaviormetrics, 1974.
- SUINN, R.M. The application of short-term videotape therapy for the treatment of test anxiety of college students. Progress Report, Colorado State University, December 1970.
- SUINN, R.M. Removing emotional obstacles to learning and performance by viso-motor behavior rehearsal. Behavior Therapy, 1972, 3, 308-310.
- SUINN, R.M. Anxiety management training for general anxiety. En R.M. Suinn y R.G. Weigel (Eds.), The innovative therapies: Critical and creative contributions. New York: Harper and Row, 1974.
- SUINN, R.M. y RICHARDSON, F. Anxiety management training: A non-specific behavior therapy program for anxiety control. Behavior Therapy, 1971, 2, 498-510.
- SURRAT, P.R., ULRICH, R.E. y HOWKINS, R.P. An elementary student as behavioral engineer. Journal of Applied Behavior Analysis, 1969, 2, 85-92.
- SUSHINSKY, L.W. y BOOTZIN, R.R. Cognitive desensitization as a model of systematic desensitization. Behaviour Research and Therapy, 1970, 8, 29-33.

- TONER, I.J., MOORE, L.P. y ASHLEY, P.K. The effect of serving as a model of self-control on subsequent resistance to deviation in children. Journal of Experimental Child Psychology, 1978, 26, 85-91.
- TOOLEY, J.T. y PRATT, S. An experimental procedure for the extinction of smoking behavior. Psychological Record, 1967, 17, 209-218.
- TURKEWITZ, H., O'LEARY, K.D. e IRONSMITH, M. Generalization and maintenance of appropriate behavior through self-control. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 1975, 43, 577-583.
- TYLER, V.O. y STRAUGHAN, J.H. Coverant control and breath holding as techniques for the treatment of obesity. Psychological Record, 1970, 20, 473-478.
- ULLMANN, L.P. y KRASNER, L. Case studies in behavior modification. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1965.
- ULLMANN, L.P. y KRASNER, L. A psychological approach to abnormal behavior. 2nd. ed. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1975.
- UNDERWOOD, B.J. Psychological research. New York: Appleton-Century-Crofts, 1957.
- UNDERWOOD, B., FROMING, W.J. y MOORE, B.S. Mood, attention, and altruism: A search for mediating variables. Developmental Psychology, 1977, 13, 541-542.
- UNDERWOOD, B., MOORE, B.S. y ROSENHAN, D.L. Affect and self-gratification. Developmental Psychology, 1973, 8, 209-214.
- UPPER, D. y MEREDITH, L. A stimulus control approach to the modification of smoking behavior. Paper presented at the American Psychological Association, Miami, 1970.
- UPPER, D. y MEREDITH, L. A timed interval procedure for modifying cigarette smoking behavior. Manuscript submitted for publication, 1971.
- VALINS, S. y NISBETT, R.E. Attribution processes in the development and treatment of emotional disorders. New York: General Learning Press, 1971.

- VALINS, S. Cognitive effects of false heart-rate feedback. Journal of Personality and Social Psychology, 1966, 4, 400-408.
- VALINS, S. y RAY, A.A. Effects of cognitive desensitization on avoidance behavior. Journal of Personality and Social Psychology, 1967, 7, 345-350.
- VARGAS, J.M. y ADESSO, V.J. A comparison of aversion therapies for nailbiting behavior. Behavior Therapy, 1976, 7, 322-329.
- VELTEN, E., Jr. A laboratory task for induction of mood states. Behaviour Research and Therapy, 1968, 6, 473-482.
- VELVOVSKI, I.Z., PLATONOV, K.I., PLOTICHER, V.A. y CSOUGOM, E.A. Painless childbirth through psychoprophylaxis. Moscow: Foreign Languages Publication House, 1960.
- VERNA, G.B. The effects of four-hour delay of punishment under two conditions of verbal instruction. Child Development, 1977, 48, 621-624.
- VOSS, S.C. y HOMZIE, M.J. Choice as value. Psychological Reports, 1970, 26, 912-914.
- VYGOTSKY, L.S. Thought and language. New York: Wiley, 1962.
- WAHLER, R.G. Oppositional children: A quest for parental reinforcement control. Journal of Applied Behavior Analysis, 1969, 2, 159-170.
- WALKER, H.M. y BUCKLEY, N.K. The use of positive reinforcement in conditioning attending behavior. Journal of Applied Behavior Analysis, 1968, 1, 245-250.
- WALKER, H.M. y BUGKLEY, N.K. Programming generalization and maintenance of treatment effects across time and across settings. Journal of Applied Behavior Analysis, 1972, 5, 209-224.
- WALLACE, R.K. Physiological effects of transcendent meditation. Science, 1970, 167, 1751-1754.
- WANDERSMAN, A., POPPEN, P.J. y RICKS, D.F. Humanism and behaviorism: Dialogue and growth. New York: Pergamon Press, 1976.

- WARD, W.C. Reflection-impulsivity in kindergarten children. Child Development, 1968, 39, 867-874.
- WASIK, B.H., SENN, K., WELCH, R.H. y COOPER, B.R. Behavior modification with culturally deprived school children: two case studies. Journal of Applied Behavior Analysis, 1969, 2, 181-194.
- WATSON, D.L. y THARP, R.G. Self-directed behavior: Self-modification for personal adjustment. Monterey, Calif.: Brooks/Cole, 1977.
- WATSON, J.B. Psychology as a behaviorist views it. Psychological Review, 1913, 20, 158-177.
- WATSON, J.B. Behaviorism. Chicago: University of Chicago Press, 1924.
- WATSON, J.B. y RAYNER, R. Conditioned emotional reactions. Journal of Experimental Psychology, 1920, 3, 1-14.
- WATSON, R. I. The experimental tradition and clinical psychology. En A.J. Bachrach (Ed.), Experimental foundations of clinical psychology. New York: Basic Books, 1962.
- WEBB, E.J. y SALANCIK, J.R. Supplementing the self-report in attitude research. En G.F. Summers (Ed.), Attitude measurement. Chicago: Rand McNally, 1970. Pp. 317-327.
- WEGNER, M.A., BAGCHI, B.U. y ANAND, G. Voluntary heart and pulse control by Yoga methods. International Journal of Parapsychology, 1963, 5, 25-40.
- WEICK, K.E. Systematic observation methods. En G. Lindzey y E. Aronson (Eds.), The handbook of social psychology. (2nd ed.). London: Addison-Wesley, 1968. Pp. 357-451.
- WEIL, G. y GOLDFRIED, M.R. Treatment of insomnia in an eleven-year-old child through self-relaxation. Unpublished manuscript SUNNY at Stony Brook, 1972.
- WEIN, K.S. y NELSON, R.O. The effect of self-instructional training on arithmetic problem solving skills. Paper presented at the Meeting of the Association for Advancement of Behavior Therapy, Atlanta, December 1977.

- WEINER, H. Some effects of response cost punishment upon human operant behavior. Journal of the Experimental Analysis of Behavior, 1962, 5, 201-208.
- WEINER, H.R. y DUBANOWSKI, R.A. Resistance to extinction as a function of self- or externally determined schedules of reinforcement. Journal of Personality and Social Psychology, 1975, 31, 905-910.
- WEINSTEIN, G. y FANTINI, M. Toward humanistic education: A curriculum of affect. New York: Praeger, 1970.
- WEISBERG, P. y WALDROP, P.B. Fixed-interval work habits of Congress. Journal of Applied Behavior Analysis, 1972, 5, 93-97.
- WEISZ, J.R. Choosing problem-solving rewards and Halloween prizes: Delay of gratification and preference for symbolic reward as a function of development, motivation, and personal investment. Development Psychology, 1978, 14, 66-76. (a)
- WEISZ, J.R. Transcontextual validity in developmental research. Child Development, 1978, 49, 1-12. (b)
- WILDER, L. The role of speech and other extrasignal feedback in the regulation of the child's sensorimotor behavior. Speech Monographs, 1969, 36, 425-434.
- WILDER, L. Recent development in Soviet research on the verbal control of voluntary motor behavior. En K.F. Riegel y J.A. Meacham (Eds.), The developing individual in a changing world. Chicago: Aldine, 1976.
- WILLIAMS, J.E. Self-monitoring of paranoid behavior. Behavior Therapy, 1976, 7, 562.
- WILLIAMS, J.H. Conditioning of verbalization: A review. Psychological Bulletin, 1964, 62, 383-393.
- WINE, J. An attentional approach to the treatment of test anxiety. Counselling Services Report, No. 2.Feb. University of Waterloo, 1971.

- WINKLER, R.C. The relevance of economic theory and technology of token reinforcement systems. Behaviour Research and Therapy, 1971, 9, 81-88.
- WINKLER, R.C. A theory of equilibrium in token economies. Journal of Abnormal Psychology, 1972, 79, 169-173.
- WISOCKI, P. y ROONEY, E.J. A comparison of thought-stopping and covert sensitization techniques in the treatment of smoking. Paper presented at the Fifth Annual Meeting of the Association for the Advancement of Behavior Therapy, Washington, D.C., December 1971.
- WOLF, T.M. A developmental investigation of televised verbalization on resistance to temptation. Developmental Psychology, 1972, 6, 537.
- WOLF, T.M. Effects of televised modeled verbalization and behavior on resistance to temptation. Developmental Psychology, 1973, 8, 51-56.
- WOLF, M. y RISLEY, T. Reinforcement: Applied research. En R. Glaser (Ed.), The nature of reinforcement. New York: Academic Press, 1971. Pp. 310-325.
- WOLF, M.M., GILES, D.K. y HALL, R.V. Experiments with token reinforcement in a remedial classroom. Behaviour Research and Therapy, 1968, 6, 51-64.
- WOLF, M.M., HANLEY, E.L., KING, L.A., LACHOWICZ, J. y GILES, D.K. The timer game: A variable interval contingency for the management of out-of-seat behavior. Exceptional Children, 1970, 37, 113-117.
- WOLF, T.M. y CHEYNE, J.A. Persistence of effects of live behavioral, televised behavioral, and live verbal models on resistance to temptation. Child Development, 1972, 43, 1429-1436.
- WOLPE, J. Reciprocal inhibition as the main basis of psychotherapeutic effects. Archives of Neurology and Psychiatry, 1954, 72, 205-226.
- WOLPE, J. Psychotherapy by reciprocal inhibition. Stanford, Calif.: Stanford University Press, 1958.

- WOLPE, J. Conditioned inhibition of craving in drug addiction.: A pilot experiment. Behaviour Research and Therapy, 1965, 2, 285-288.
- WOLPE, J. The practice of behavior therapy. Oxford: Pergamon, 1969.
- WOOD, R. y FLYNN, J.M. A self-evaluation token system versus an external evaluation token system alone in a residential setting with predelinquent youths. Journal of Applied Behavior Analysis, 1978, 11, 503-512.
- WORKMAN, E.A. The effect of a covert behavioral self-control procedure on the task behavior of elementary school children: A time series analysis (Doctoral dissertation, University of Tennessee, 1977). Dissertations Abstracts International, 1978, 38, 4495B. (University Microfilms No. 7802048).
- WORRELL, J. y NELSON, C.M. Managing instructional problems: A case study workbook. New York: McGraw-Hill, Inc., 1974. (Versión española: Tratamiento de las dificultades educativas. Estudio de casos. Madrid: Anaya, 1978).
- WOZNIAK, R.H. Verbal regulation of motor behavior: Soviet research and non-Soviet replications. Human Development, 1972, 15, 13-57.
- WOZNIAK, R.H. Speech for self as a multiply reafferent human action system. En K.F. Riegel y J.A. Meacham (Eds.), The developing individual in a changing world. Chicago: Aldine, 1976.
- WOZNIAK, R.H. Report to the planning conference on essential skills panel I: Semantics, concepts, and culture. Minneapolis: Institute of Child Development, 1974.
- WOZNIAK, R.H. y NUECHTERLEIN, P. Reading improvement through verbally self-guided looking and listening. Summary Report of the University of Minnesota Research, Development, and Demonstration Center, Minneapolis, 1979.
- YAKOVLEVA, S.V. Conditions for the formation of the simplest voluntary actions in very young children. Soviet Psychology, 1976, 14, 13-47.

- YAMAGAMI, T. The treatment of an obsession by thought-stopping. Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry, 1971, 2, 133-136.
- YATES, A.J. Behavior therapy. New York: Wiley, 1970.
- YATES, B.T. y MISCHEL, W. Young children's preferred attentional strategies for delaying gratification. Journal of Personality and Social Psychology, 1979, 37, 286-300.
- ZAPOROZHETS, A.V. y ELKONIN, D.B. The psychology of preschool children. Cambridge, Mass.: MIT Press, 1971.
- ZAPOROZHETS, A.V., ZINCHENKO, V.P. y ELKONIN, D.B. Development of thinking. En A. V. Zaporozhets y D.B. Elkonin (Eds.), The psychology of preschool children. Cambridge, Mass.: MIT Press, 1971.
- ZELNICKER, T., JEFFREY, W.E., AULT, R. y PARSONS, J. Analysis and modification of search strategies of impulsive and reflective children in the Matching Familiar Figures test. Child Development, 1972, 43, 321-335.
- ZELNICKER, T. y OPPENHEIMER, L. Modification of information processing of impulsive children. Child Development, 1973, 44, 445-450.
- ZELNICKER, T. y OPPENHEIMER, L. Effect of different training methods on perceptual learning in impulsive children. Child Development, 1976, 47, 492-497.
- ZIFFERBLATT, S. Behavioral systems, En C.E. Thoresen (Ed.), Behavior modification in education. 72nd Yearbook of the National Society for the Study of Education, Chicago: University of Chicago Press, 1973.
- ZIMMERMAN, E. y ZIMMERMAN, J. The alteration of behavior in a special classroom situation. Journal of the Experimental Analysis of Behavior, 1962, 5, 59-60.
- ZIVIN, G. Developmental aspects of rhythm in self-regulation. En K.F. Riegel y J.A. Meacham (Eds.), The developing individual in a changing world. Chicago: Aldine, 1976.